

Ahmed El-Badry Sadek, Sherin

## **Professionalisierung der Lehrkräfte im Kontext des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten**

Weingarten 2020, 459 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten, 2020)



Quellenangabe/ Reference:

Ahmed El-Badry Sadek, Sherin: Professionalisierung der Lehrkräfte im Kontext des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten. Weingarten 2020, 459 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210643 - DOI: 10.25656/01:21064

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210643>

<https://doi.org/10.25656/01:21064>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Professionalisierung der Lehrkräfte im Kontext des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie der

Pädagogischen Hochschule Weingarten

vorgelegt von

**Sherin Ahmed El-Badry Sadek**

geb. am 14.07.1992 in Reutlingen

Weingarten 2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Joachim Rottmann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Marie-Luise Kliegel

## VORWORT

Meine persönliche Motivation für dieses Forschungsthema entstand im Rahmen eines Projektes einer ägyptischen Stiftung zur Gründung einer neuen Universität in Kairo, die analog zu den deutschen Fachhochschulen, einen starken Bezug zum Arbeitsmarkt haben soll und damit das Ziel verfolgt, die Perspektiven für junge Menschen langfristig zu verbessern. Neben diesem Schlüsselprojekt, engagiert sich die Stiftung durch diverse gesellschaftsfördernde Aktivitäten, um einen Beitrag zu einer gesunden und nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft und des Landes zu leisten. Das Portfolio der Stiftung umfasst unter anderem auch den Bereich der Berufsbildung, wobei die Qualifizierung von Lehrkräften ein prioritäres Anliegen im Zuge des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems ist. Gespräche vor Ort mit Akteuren aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft haben deutlich gemacht, dass ein großer Bedarf an gut ausgebildeten, motivierten und kompetenten Lehrkräften für berufliche Schulen besteht und diesbezüglich ein Forschungsdefizit konstatiert wird, was jedoch bislang nur marginalen Niederschlag im wissenschaftlichen Diskurs findet. Die vorliegende Arbeit will daher einen Beitrag zur Schließung des Forschungsdesiderats leisten, unterliegt aber gleichzeitig Restriktionen, aus denen sich weiterer Forschungsbedarf ergibt. Diese Restriktion ergibt sich aus dem Kontext der Auswahl der Lehrkräfte als zentraler Gegenstand der Forschung. Die Arbeit fügt sich zudem thematisch in meine bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten, in denen ich mich aus wirtschaftswissenschaftlicher bzw. politikwissenschaftlicher Perspektive betrachtet mit dem Arabischen Frühling und den entsprechenden Auswirkungen in Ägypten beschäftigt habe. Meine durch diese Arbeiten gewonnenen Erkenntnisse und das Wissen, welches ich mir durch meine Studienschwerpunkte in den Wirtschafts- und Politikwissenschaften angeeignet habe, haben mir bei dieser Arbeit, insbesondere der Erstellung des theoretischen Gerüsts, sehr geholfen. Die Erstellung dieser Arbeit war aufgrund der gegebenen systemischen Komplexität des Themas eine Herausforderung und bereichernde Erfahrung zugleich.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen denjenigen bedanken, die mich im Rahmen meines Promotionsvorhabens unterstützt und begleitet haben. Mein besonderer Dank gilt zunächst Herrn Prof. Dr. Joachim Rottmann, dessen hervorragende Betreuung und Begutachtung und konstruktiven Anregungen ganz wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Ich danke zudem auch Frau Prof. Dr. Marie-Luise Kliegel für die Übernahme des Zweitgutachtens. Meiner Tante Ulrike Brittinger danke ich für das aufmerksame Korrekturlesen meiner Arbeit.

Mein innigster Dank gilt Frau Prof. Dr. Margret Ruep, die mich in meinem Vorhaben stets bestärkt und motiviert hat und mit ihrer ständigen Bereitschaft zu fruchtbaren fachlichen Diskussionen und wertvollen Hinweisen, Literaturempfehlungen und methodischen Impulsen, eine große Unterstützung geleistet hat. Ganz herzlich bedanken möchte ich mich an dieser Stelle auch bei meinem Team in Ägypten, geleitet von Prof. Dr. Alaa Barakat, für die fachliche Unterstützung und die Mithilfe bei der Akquise der Expertinnen und Experten und schließlich die Ermöglichung der erfolgreichen Durchführung meiner Forschung während meiner projektbezogenen Tätigkeit. Bei meinen Interviewpartnern möchte ich mich für ihre Offenheit, Informationsbereitschaft und interessanten Beiträge und Antworten auf meine Fragen bedanken.

Abschließend möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinen Eltern bedanken, die mir stets unterstützend zur Seite standen und mir mit ihrem Vertrauen und ihrer Förderung den nötigen Rückhalt gegeben haben, der die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung meiner Promotion bildet.

Sherin Ahmed El-Badry Sadek



## **ZUSAMMENFASSUNG**

Diese Arbeit liefert einen wissenschaftlich fundierten Beitrag zu der Frage, wie eine systematische Professionalisierung von Lehrkräften den Aufbau eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten begünstigen kann. Zunächst wird eine umfangreiche Bestandsaufnahme des ägyptischen Berufsbildungssystems mit den bestehenden Strukturen und Akteuren durchgeführt und theoretisch unterfüttert, wobei Luhmanns Theorie sozialer Systeme das theoretische Fundament dieser Arbeit bildet, auf dem weitere Theorieansätze aufbauen. Durch die leitfadengestützten Experteninterviews konnten wesentliche Handlungs- und Deutungsmuster in Bezug auf die Lehrkräfte beruflicher Schulen sowie mit ihnen verknüpfte systemrelevante Elemente rekonstruiert und schließlich im Rahmen der Handlungsempfehlungen in einen Methodenkoffer eingespeist werden. Dieser enthält ein Portfolio an Handlungsempfehlungen, die sich an verschiedene Entscheidungsträger und Anspruchsgruppen richten und einen Impuls für Veränderungen des ägyptischen Berufsbildungssystems geben sollen.

---

## **ABSTRACT**

This study provides a scientifically well-founded contribution to the question of how a systematic professionalization of teachers can promote the development of a future-oriented vocational training system in Egypt. First of all, a comprehensive status quo assessment of the Egyptian vocational training system with its existing structures and actors is conducted and theoretically underpinned. Luhmann's theory of social systems forms the theoretical foundation of this paper on which further theoretical approaches are built. The guideline-based interviews with experts in the vocational education field enabled the reconstruction of essential patterns of action and interpretation with regard to the teaching staff of vocational schools in Egypt as well as system-relevant elements linked to them. This contains a portfolio of recommendations for action that are directed at various decision-makers and stakeholders and are intended to provide an impetus for changes in the Egyptian vocational training system.

## INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....	3
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	5
TABELLENVERZEICHNIS .....	7
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>8</b>
1.1. EINFÜHRUNG UND ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE .....	8
1.2. PROBLEMSTELLUNG UND RELEVANZ DES THEMAS .....	11
1.3. FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG .....	12
1.4. AUFBAU DER ARBEIT .....	14
<b>I. THEORETISCHER TEIL.....</b>	<b>17</b>
<b>2. AUFARBEITUNG DES FORSCHUNGSSTANDES .....</b>	<b>17</b>
<b>3. THEORETISCHER ZUGANG: LUHMANNS FUNKTIONAL-STRUKTURELLE SYSTEMTHEORIE .....</b>	<b>23</b>
3.1. EINFÜHRUNG IN DIE THEORIE SOZIALER SYSTEME .....	23
3.2. ENTSCHEIDUNGSPRÄMISSEN IN SYSTEMEN .....	27
3.3. DAS (BERUFS-)BILDUNGSSYSTEM UND SEINE STRUKTURELLEN KOPPLUNGEN MIT BENACHBARTEN SYSTEMEN .....	31
<b>4. POLITIKFELDDANALYSE DER (BERUFS-)BILDUNGSPOLITIK .....</b>	<b>39</b>
<b>5. KULTUR UND ORGANISATION .....</b>	<b>47</b>
5.1. KULTURTHEORETISCHE GRUNDLAGEN .....	47
5.2. INTERKULTURELLE UNTERSCHIEDE: HOFSTEDES KULTURDIMENSIONEN.....	50
5.3. ORGANISATIONSFÜHRUNG NACH THEORIE X, Y ODER Z ? .....	57
5.4. KONFIGURATIONEN VON ORGANISATIONEN NACH MINTZBERG .....	61
<b>6. PROFESSIONALISIERUNG .....</b>	<b>70</b>
6.1. BEGRIFFSDEFINITION .....	70
6.2. PROFESSIONALISIERUNG DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS AN BERUFLICHEN SCHULEN.....	72
6.3. PROFESSIONALISIERUNGSTHEORIEN .....	75
6.3.1. Kriterien – bzw. merkmalsorientierter Ansatz.....	75
6.3.2. Strukturfunktionalistischer Ansatz .....	76
6.3.3. Strukturtheoretischer Ansatz.....	78
6.3.4. Systemtheoretischer Ansatz .....	80
6.3.5. Interaktionistischer Ansatz.....	80
6.3.6. Kompetenztheoretischer Ansatz.....	83
6.4. MODELL DER PROFESSIONELLEN LEHRERKOMPETENZ .....	85
6.5. DAS KONZEPT DER FÜNF DOMÄNEN VON PROFESSIONALITÄT.....	88
<b>7. LEHRERPROFESSIONALITÄT: VOM WISSEN ÜBER KOMPETENZEN ZUM PROFESSIONELLEN HANDELN .....</b>	<b>95</b>
7.1. DER ZUSAMMENHANG VON WISSEN UND BILDUNG .....	95
7.2. KOMPETENZEN ZWISCHEN QUALIFIKATION UND BILDUNG .....	101
7.3. HATTIE-STUDIE UND DIE WIRKUNGEN DES LEHRERHANDELNS.....	107
<b>8. GLOBALISIERUNG UND LEHRER IM 21. JAHRHUNDERT .....</b>	<b>114</b>
8.1. AUSWIRKUNGEN DER GLOBALISIERUNG AUF GESELLSCHAFTSSYSTEME .....	114
8.2. ROLLE DER LEHRPERSON IM ZEITALTER DER GLOBALISIERUNG.....	123

8.3. (BERUFS-)BILDUNG IN GLOBALEN VEREINBARUNGEN .....	131
8.3.1. Das Bildungsziel 4.1. der UN Nachhaltigkeitsziele 2030.....	131
8.3.2. Ägyptens Vision 2030 .....	138
8.3.3. Exkurs: Das Nachhaltigkeitsprojekt SEKEM.....	141
<b>9. DAS BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGSSYSTEM IN ÄGYPTEN.....</b>	<b>152</b>
9.1. EIN KURZER GESCHICHTLICHER ABRISS DER BILDUNG .....	152
9.2. QUANTITATIVE ENTWICKLUNG: STATISTIK.....	160
9.3. ORGANISATION UND STRUKTUR .....	170
9.4. RECHTLICHER UND INSTITUTIONELLER RAHMEN .....	178
9.5. LEHRPLANENTWICKLUNG IN ÄGYPTEN UND NATIONALISTISCHER DISKURS.....	183
9.6. BENACHBARTE SYSTEME .....	185
9.6.1. Das Beschäftigungssystem .....	185
9.6.2. Das Politische System .....	191
<b>10. SCHLÜSSELAKTEURE DES ÄGYPTISCHEN BERUFSBILDUNGSSYSTEMS .....</b>	<b>195</b>
10.1. STAKEHOLDER-ANALYSEN .....	208
10.1.1. Macht-Interessen-Matrix .....	208
10.1.2. Stakeholder-Salience-Modell.....	215
10.2. MODELL DES AKTEURZENTRIERTEN INSTITUTIONALISMUS .....	222
<b>11. BERUFSBILDUNGSPROGRAMME.....</b>	<b>228</b>
<b>12. REFORMBESTREBUNGEN DES BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGSSYSTEMS.....</b>	<b>242</b>
12.1. DIE NEUE BILDUNGSREFORM DER REGIERUNG .....	242
12.2. REFORM DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS <i>TECHNICAL EDUCATION 2.0</i> .....	260
<b>13. ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER AKTUELLEN HERAUSFORDERUNGEN: SWOT-ANALYSE .....</b>	<b>271</b>
<b>II. EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>274</b>
<b>14. METHODISCHES VORGEHEN .....</b>	<b>274</b>
14.1. FORSCHUNGSDESIGN: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG.....	274
14.1.1. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	279
14.2.2. Vergleich qualitativer und quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung .....	282
14.1.3. Stationen des qualitativen Forschungsprozesses .....	287
14.2. ERHEBUNGSMETHODE: EXPERTENINTERVIEW .....	291
14.3. ERHEBUNGSTRUMENT: LEITFADEN .....	293
14.4. FELDZUGANG: STICHPROBE .....	298
14.5. DURCHFÜHRUNG DER EXPERTENINTERVIEWS.....	300
<b>15. ERGEBNISSE .....</b>	<b>302</b>
15.1. VORGEHENSWEISE BEI DER AUSWERTUNG .....	302
15.2. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION .....	310
15.2.1. IST-Zustand .....	310
15.2.2. SOLL-Zustand .....	350
15.2.3. Transformation .....	373
<b>16. SCHLUSSBETRACHTUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN .....</b>	<b>414</b>
LITERATURVERZEICHNIS .....	438

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
CAPMAS	Central Agency for Public Mobilization and Statistics
CCIMD	Center for Curriculum and Instructional Materials Development
CCR	Center for Curriculum Redesign
CEDEFOP	European Center for the Development of Vocational Training
CEQAT	Central Unit for Quality Assurance and Accreditation Support
COACTIV	Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ECER	European Conference on Educational Research
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EDF	Education Development Fund
EFIA	Egyptian Federation of Investors Association
EFQM	European Foundation for Quality Management
EGTA	Egyptian-German Technical Academy
EQF	European Qualification Framework
ERSAP	Economic Reform and Structural Adjustment Program
ETES	Education, Training and Employment Sub-Committee
ETF	European Training Foundation
ETP	Enterprise Training Partnerships
ETQAAN	Authority of Quality Assurance and Accreditation of TVET Programs
ETUF	Egyptian Trade Union Federation
FEI	Federation of Egyptian Investors
GD-TVET	General Directorate for Technical and Vocational Education and Training
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
ILO	International Labour Organization
IMC	Industrial Modernization Center
ITC	Industrial Training Council
ITEC	Integrated Technical Education Cluster
IWF	Internationaler Währungsfonds
KMDD	Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion
KMK	Kultusministerkonferenz
LSCE	Life Skills and Citizenship Education
MENA	Middle East and North Africa
MKI-DS	Mubarak-Kohl-Initiative Duales System

MoETE	Ministry of Education and Technical Education
MoMM	Ministry of Manpower and Migration
MoTI	Ministry of Trade and Industry
MSMEDA	Micro, Small and Medium Sized Enterprise Development Agency
MT21	Mathematics Teaching in the 21st Century
NAQAAE	National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education
NCHRD	National Center for Human Resource Development
NCRVE	National Center for Research in Vocational Education
NSSP	National Skills Standards Project
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PAT	Professional Academy for Teachers
PDI	Power Distance Index
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Private-Public-Partnerships
PVTD	Productivity and Vocational Training Department
RUDS	Regional Units for the Dual System
SCHRD	Supreme Council for Human Resources Development
SCU	Supreme Council for Universities
SDG	Sustainable Development Goals
TCC	Technology Competency Center
TEDS-LT	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach
ToT	Training of Trainers
TSS	Technical Secondary School
TVET	Technical and Vocational Education and Training
TVETA	Technical and Vocational Education Teachers Academy
UNCCD	United Nations Convention to Combat Desertification
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNEVOC	International Center for Technical and Vocational Education and Training
UNFCCC	United Nations Framework Convention on Climate Change
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	U.S. Agency for International Development
VTC	Vocational Training Center
WISE	Workforce and Skills Enhancement

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Empirisches Forschungsdesign .....	16
Abbildung 2: Klassifikation von Systemen .....	23
Abbildung 3: Politisches System nach Easton.....	40
Abbildung 4: Phasen des Policy-Cycle .....	42
Abbildung 5: Multilevel Governance in der Berufsbildung.....	45
Abbildung 6: Kulturzwiebel.....	47
Abbildung 7: Abstraktionsleiter .....	48
Abbildung 8: Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow .....	52
Abbildung 9: Kulturdimensionen - Ländervergleich zwischen Deutschland und Ägypten .....	55
Abbildung 10: Die Bedürfnispyramide im Kontext von Unternehmensführung.....	57
Abbildung 11: Verhältnis zwischen Organisationsstruktur und -kultur .....	61
Abbildung 12: Die Teile einer Organisation .....	62
Abbildung 13: Die Profibürokratie.....	65
Abbildung 14: Modell der professionellen Lehrerkompetenz .....	86
Abbildung 15: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und die 6. Disziplin.....	89
Abbildung 16: Wasser-Analogie .....	96
Abbildung 17: Das Münchner Wissensmanagement-Modell .....	97
Abbildung 18: Einheit von Wissen (i.e.S.), Qualifikation, Kompetenz .....	102
Abbildung 19: HATTIE-Barometer .....	108
Abbildung 20: Effektstärken im Vergleich .....	109
Abbildung 21: Evolution der Fachdisziplinen.....	115
Abbildung 22: Overshoot Day nach Ländern 2019 .....	118
Abbildung 23: National Footprint Accounts Egypt .....	118
Abbildung 24: Old Pedagogies vs. New Pedagogies .....	127
Abbildung 25: Kompetenzsäulen des Rahmenlehrplans des Commonwealth Education Hub.....	136
Abbildung 26: Anwendung des Rahmenlehrplans auf das Nachhaltigkeitsziel 8 .....	137
Abbildung 27: Die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit .....	141
Abbildung 28: Retinität, Globalität und Intergenerationalität .....	142
Abbildung 29: SEKEM Sustainability Flower .....	144
Abbildung 30: SEKEM Economy of Love (EoL) .....	145
Abbildung 31: Die SEKEM Vision Goals und die globalen Nachhaltigkeitsziele (SDG) .....	146
Abbildung 32: Organisationsstruktur SEKEM .....	147
Abbildung 33: Wirtschaftswachstum und Arbeitslosenquote in Ägypten, 2000-2019 .....	166
Abbildung 34: Wirtschaftswachstum und Beschäftigungselastizität 2012-2018.....	168

Abbildung 35: Einordnung des ägyptischen Berufsbildungssystems in die Gesamtbildungsstruktur .....	173
Abbildung 36: Governance-Struktur des Berufsbildungssystems.....	199
Abbildung 37: Der Ansatz kasadierender Räte .....	200
Abbildung 38: Organisationsstruktur des dualen Berufsbildungssystems .....	200
Abbildung 39: Macht-Interessen-Matrix .....	208
Abbildung 40: Analysedimensionen des Stakeholderl-Saliency-Modells .....	216
Abbildung 41: Modell des akteurzentrierten Institutionalismus.....	223
Abbildung 42: Integrated Technical Education Clusters (ITEC).....	234
Abbildung 43: Konzept des Training of Trainers (ToT).....	237
Abbildung 44: Core Life Skills.....	251
Abbildung 45: Composite Learning Index.....	258
Abbildung 46: Die fünf Säulen der Transformation des Berufsbildungssystems .....	261
Abbildung 47: Die 13 Säulen des qualitativen Denkens .....	276
Abbildung 48: Die Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.....	288
Abbildung 49: Struktur des Leitfadens .....	298
Abbildung 50: Das Experteninterview als soziale Interaktion .....	301
Abbildung 51: Klassifizierung der Auswertungsmethoden.....	302
Abbildung 52: Darstellung der zentralen Herausforderungen .....	395
Abbildung 53: Didaktisches Prozessmodell .....	424
Abbildung 54: Das dialogische Lernmodell.....	427
Abbildung 55: Grundprinzipien des kooperativen Lernens .....	434
Abbildung 56: Verzahnung des Methodentraining zwischen Lehrenden und Lernenden .....	436

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Strukturkonfigurationen einer Organisation.....	64
Tabelle 2: Auswirkungen der Strukturdimensionen auf Charakteristika des Entscheidungsprozesses.....	66
Tabelle 3: Pattern variables nach Parsons .....	76
Tabelle 4: Anzahl der Klassen und Schulen in den verschiedenen Stufen, Schuljahr 2018/2019.....	161
Tabelle 5: Anzahl der Studierenden in den verschiedenen Stufen, Schuljahr 2018/2019.....	162
Tabelle 6: Anzahl der Lehrkräfte in den verschiedenen Stufen, Schuljahr 2018/2019.....	163
Tabelle 7: Entwicklung Schüler- und Lehreranzahl, Schuljahre 2015/2016 – 2018/2019 .....	164
Tabelle 8: Übersicht Technisches Sekundarschulsystem und duales Berufsbildungssystem .....	165
Tabelle 9: Interpretation von Beschäftigungselastizitäten.....	167
Tabelle 10: Wirtschaftswachstum und Beschäftigungselastizität in Ägypten, 2012-2019 .....	167
Tabelle 11: Entwicklung Wirtschaftswachstum, Arbeitslosenrate, Beschäftigungsrate 2000-2019 .....	168
Tabelle 12: Entwicklung Absolventen der Sekundarstufe 2018 - 2030 .....	187
Tabelle 13: Stakeholder-Typologien .....	217
Tabelle 14: Typologisierung der Stakeholder des Berufsbildungssystems .....	219
Tabelle 15: Die vier Dimensionen des Lernens.....	250
Tabelle 16: SWOT Analyse des ägyptischen Berufsbildungssystems.....	272
Tabelle 17: Forschungsperspektiven der qualitativen Sozialforschung.....	275
Tabelle 18: Klassifikationsschema für Probleme .....	295
Tabelle 19: Beispiel einer Auswertung .....	306
Tabelle 20: Strukturierung der Kategorien .....	308
Tabelle 21: Soziologische Konzeptualisierung.....	309
Tabelle 22: Kooperationsinstrumente zur Einbindung unterschiedlicher Zielgruppen und Ebenen.....	387
Tabelle 23: Übersicht über zentrale Akteure in der Qualitätssicherung in Ägypten .....	392
Tabelle 24: Handlungsempfehlungsmatrix.....	418
Tabelle 25: Basismodelle unterrichtlichen Lernens.....	432



## 1. EINLEITUNG

### 1.1. EINFÜHRUNG UND ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE

*„Bessere Lehrerbildung erzeugt besser qualifizierte Lehrkräfte, die aufgrund dieser Qualifikation sichtbar verbesserte Lern- und Erfahrungsprozesse aufseiten der Schüler erzeugen“*

Terhart (2004: 49)

Im jüngsten Weltbildungsbericht der UNESCO (*Global Education Monitoring Report*) wird betont, dass Bildung kein Privileg ist, sondern ein gesetzliches Recht. Dieses universal gültige Recht auf Bildung ist zudem in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert. Für Millionen von Menschen auf der ganzen Welt ist dies zum heutigen Zeitpunkt noch immer ein nur ferner Wunsch. Die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung ist nicht nur ein zentrales Problem der Entwicklungsländer, sondern angesichts einer globalen Bildungsökonomisierung, der ein pragmatisch-funktionalistisches Bildungsverständnis zugrunde liegt, auch eine Herausforderung für westliche Industriestaaten. Mit der Marktorientierung der Bildung entlang des „Employability“-Paradigmas, welches Bildung nicht als Menschenrecht, sondern als eine Form des Kapitals versteht, geht gleichzeitig auch eine Degradierung der Lehrkräfte zu trivialen Maschinen einher, was einer humanistischen Bildungsidee, die sich an Persönlichkeitsbildung und –entfaltung ausrichtet, diametral entgegensteht.

Zum siebzigjährigen Jubiläum der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte besuchen noch immer 262 Millionen Kinder keine Schule und mehr als 750 Millionen Jugendliche und Erwachsene können weder lesen und schreiben (SDG Bericht 2019).

Eine Untersuchung der Weltbankökonominnen Montenegro und Patrinos zur privaten Bildungsrendite<sup>1</sup> ergab, dass die durchschnittliche Rendite je zusätzlichem Schuljahr zehn Prozent beträgt. Zusätzlich zur Steigerung des Wirtschaftswachstums und der Armutsbekämpfung, leistet eine hochwertige Bildung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens, eine geringere Wahrscheinlichkeit von Konflikten und verbesserte sozioökonomische Perspektiven für zukünftige Generationen (Montenegro/Patrino, 2014; UNICEF, 2015).

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle im Prozess der qualitativen Verbesserung des Berufsbildungssystems. Bildungssysteme werden geprägt durch den systemischen Kontext, der sich auszeichnet durch besondere Traditionen, Normen, Werte, Sprachen, Kommunikationsformen, Interaktionsweisen, Institutionen, gesellschaftliche Gruppen und den jeweiligen Habitus (vgl. Koller, 2012). Die Dynamik der Globalisierung geht einher mit Disruptionen der Systeme und ihrer Subsysteme. Dabei führen Störungen aus der Umwelt zu innergesellschaftlichen Spaltungen mit Rückwirkungen auf das Bildungssystem und ihre Subsysteme, wozu auch das Berufsbildungssystem zählt. Lehrkräfte sind Akteure einerseits des Erziehungssystems, und andererseits auch des politischen Systems, wobei es sich um zwei differierende Subsysteme handelt, die autonom und unabhängig voneinander agieren (Luhmann 2000,2002,2004, Luhmann & Schorr, 1999).

---

<sup>1</sup> Schätzung der proportionalen Zunahme der Arbeitsmarkterträge pro zusätzliche abgeschlossenem Schuljahr

In seinem Buch *La nueva educación* (dt. = „Die neue Bildung“) nimmt der spanische Autor und Lehrer César Bona, der für den *Global Teacher Price* (auch bekannt als „Nobelpreis für Bildung“) kandidierte, das aktuelle Bildungspanorama und die Rolle der Lehrkräfte darin näher unter die Lupe. Er reflektiert insbesondere Fragen wie:

*Warum sind Lehrbücher heute nicht mehr so wichtig?*

*Warum muss die Bedeutung von Hausaufgaben überdacht werden?*

*Warum sollte mit Empathie gelehrt werden?*

*Warum sollte Bildung über allen Regierungen stehen?*

Bona berichtet in erster Linie aus seinen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen als Lehrer und weist darauf hin, dass junge Menschen die Welt heute durch eine ganz andere Brille betrachten und fordert Lehrer dazu auf, diese neue Perspektive zu verinnerlichen und ihr Handeln danach auszurichten. Er betont zudem, dass eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften ist, Neugier bei den Schülern zu wecken und zu kultivieren (Bona, 2015).

Im Kontext wachsender Herausforderungen und komplexer werdender Probleme im Zeitalter der Globalisierung, sind Versuche, sich durch nationale Alleingänge abzukoppeln nicht mehr zukunftsfähig. Vielmehr gefährden diese den globalen Frieden und den Wohlstand der Menschen. Bildung gehört laut der jährlich aktualisierten Zukunftsstudie des Millennium Project <sup>2</sup> zu den 15 globalen Herausforderungen für die Menschheit. Knappe Haushaltsbudgets und der demografische Wandel behindern die Fähigkeit einzelner Staaten, den steigenden Bedarf an Bildung zu decken. Hinzu kommt der Übergang zu Wissensgesellschaften, der eine Neudefinition des Verhältnisses von Wirtschaft und Bildung impliziert und die Strukturen und Inhalte nationaler Bildungssysteme in Frage stellt. Besonders in Entwicklungsländern ist Bildung der wichtigste Schlüssel zur Armutsbekämpfung. Oft ist das Bildungssystem dieser Länder jedoch nicht in der Lage, die erforderliche Infrastruktur, qualifiziertes Lehrpersonal und relevante Lehrmaterialien bereitzustellen.

Im Weltbildungsbericht 2017/18 wird die Notwendigkeit des Zusammenwirkens aller beteiligten Akteure und die Übernahme von Verantwortung für die Sicherung von chancengerechter und hochwertiger Bildung betont. Gleichzeitig hängt der Erfolg ihrer Bemühungen von der Bereitstellung klarer Informationen, ausreichender Ressourcen und Kompetenzen, sowie der Schaffung von öffentlichem Vertrauen ab. Im Vorwort des *Education For All* Weltbildungsberichts von 2013/14 wird die Bedeutung der Lehrer für das Bildungssystem betont:

*“An education system is good as its teachers. Unlocking their potentials is essential to enhancing the quality of learning. Education quality improves when teachers are supported- it deteriorates if they are not.”*

Besonders das berufliche Bildungssystem muss aufgrund der sich rasch wandelnden Qualifikationsanforderungen anpassungsfähig und flexibel sein. Angesichts des Tempos des technologischen Fortschritts und der damit verbundenen Marktveränderungen, ist Berufsbildung längst nicht mehr nur als Bildungsinstrument zu begreifen, welches sich an diejenigen richtet, die schlechtere schulische Leistungen erbringen oder nicht motiviert sind, ein Studium aufzunehmen.

---

<sup>2</sup> vgl. <http://www.millennium-project.org/15-global-challenges/>

Vielmehr ist Berufsbildung als Grundstein für die Entwicklung einer Gesellschaft zu begreifen, und die internationale Erfahrung zeigt, dass sie Kern des lebenslangen Lernens ist.

Schwerpunkt der Rede des derzeitigen ägyptischen Bildungsministers, Dr. Tarek Shawki, bei der jährlichen Hauptversammlung der AmCham in Kairo im Mai 2018, war die seit Ende 2014 bestehende nationale Strategie für die Transformation der Bildung. Bildung in Ägypten sei eine „komplizierte Geschichte“, gleichzeitig aber auch eine sehr „spannende Geschichte“. Er bekräftigt den starken politischen Willen, das Bildungssystem vollständig zu reformieren und betont, dass der Reichtum Ägyptens in seinen eigenen Kindern liege.

In der aktuellen ägyptischen Verfassung (2014) wird in mehreren Artikeln die Notwendigkeit betont, den Charakter der ägyptischen Kinder aufzubauen, ihre wissenschaftlichen und kritischen Denkfähigkeiten zu entwickeln, Werte zu steigern, ein Gefühl der Staatsbürgerschaft zu vermitteln und Toleranz zu entwickeln - all dies im Einklang mit den internationalen Standards. Diese verfassungsrechtlichen Grundsätze spiegeln sich nicht zuletzt auch in der nationalen Vision 2030 des Landes wieder, sind jedoch bis zum heutigen Zeitpunkt lediglich Träume, aber keine Realität. Man kann das derzeitige Bildungssystem mit einem Patienten vergleichen, der sich zur Heilung seiner Krankheit zwangsweise eines operativen Eingriffs unterziehen muss. Diese „chirurgische Behandlung“ des Bildungssystems ist dabei ein komplexer Prozess. Wie der Bildungsminister hervorhebt, muss dafür die kulturelle Vorstellung geändert werden, dass die Schule der Ort ist, an dem man 12 Jahre verbringt, um einen Universitätsplatz zu erhalten und dabei aber nichts Brauchbares lernen muss. Stattdessen muss das Ziel sein, den Schülern die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um eine Gesellschaft zu schaffen, die lernt, denkt und innovationsfähig ist.

Doch inwieweit konnten die Bildungssysteme bislang auf diese Veränderungen ihrer politischen, sozialen und technologischen Systeme reagieren? Und wie effektiv und nachhaltig sind diese Veränderungen tatsächlich? Gerade das Berufsbildungssystem tangiert andere gesellschaftliche Systeme in besonderem Maße, weswegen die geeigneten Parameter mit der größten Hebelwirkung identifiziert und angepasst werden müssen. Auch wenn Systeme und Strukturen eine hohe Relevanz besitzen, dürfen sich Lehrkräfte nicht hinter diesen verstecken und müssen sich stattdessen darum bemühen, sich weiterzuentwickeln und ständig dazulernen.

Trotz zahlreicher Initiativen und Programme um die Berufsbildung in Ägypten zu reformieren, darunter das durch die EU finanzierte TVET Reform Phase I und Phase II, ist die Passung der Fachkräfte zu den Erfordernissen des Arbeitsmarkts nach wie vor unzureichend. Umfragen zeigen, dass die Mehrheit der Arbeitgeber mit den Absolventen und Absolventinnen, die das Berufsbildungssystem hervorbringt, sehr unzufrieden ist.

Die herausragende Bedeutung der Berufsbildung und deren Orientierung am Arbeitsmarkt wird nicht zuletzt auch durch die von der UNESCO eigens dafür verabschiedete Berufsbildungsstrategie 2016-2021 und der UNESCO-Empfehlung der 38. Generalkonferenz betont. Bereits der dritte Internationale Berufsbildungskongress, der vom 14.-16. Mai 2012 in Shanghai stattfand, empfiehlt die Forschung im Bereich der Berufsbildung zu stärken, mit dem Ziel der Entwicklung der Datengrundlage sowie der Förderung evidenzbasierter Politikgestaltung.

### 1.2. PROBLEMSTELLUNG UND RELEVANZ DES THEMAS

Derzeit durchläuft Ägypten ein sehr straffes Bildungsreformprogramm, wobei auch ein sehr starker Fokus auf den Bereich der beruflichen Bildung gelegt wird. Eine große Herausforderung liegt in der Gestaltung eines sozial verträglichen Systems mit projektübergreifenden Strukturen und entsprechenden Durchführungsbestimmungen, die dafür sorgen, dass die gesetzlichen Vorschriften auch praktische Anwendung finden.

Nach wie vor ist die Passung der Fachkräfte an die Anforderungen des Arbeitsmarkts unzureichend. Ein großer Teil der Arbeitgeber äußert sich als unzufrieden mit den Absolventinnen und Absolventen, die das derzeitige Berufsbildungssystem hervorbringt. Die Lehrkräfte des ägyptischen Berufsbildungssystems spielen eine wichtige Rolle im Prozess der qualitativen Verbesserung, gerade um mit dem technologischen Fortschritt und dem internationalen Wettbewerb Schritt zu halten, woraus entsprechende Kompetenzen resultieren, die als internationale Kompetenzstandards eine Orientierung bzw. Empfehlung für alle Staaten bieten.

Die Schwierigkeit der Herbeiführung und Umsetzung von Veränderungen von bestehenden Strukturen und Praktiken von Bildungssystemen kann in Anlehnung an Bordieus Habituskonzept damit begründet werden, dass im Zuge eines Sozialisationsprozesses relativ stabile Dispositionen und Praktiken entstehen, die verinnerlicht und verfestigt werden und sich durch eine gewisse Trägheit und Resistenz gegenüber Veränderungen auszeichnen. Der Habitus fungiert so als eine Art Selektionsinstanz, indem er „[...] tendenziell nur solche Wahrnehmungen zulässt, die im Einklang mit seinem Verarbeitungsmodus stehen [...]“ und „[...] sich vor krisenhaften Erfahrungen und potentiell resultierenden Veränderungen“ bewahrt (Koller, 2012: 27). Die Transformation von Organisationen impliziert eine Reform der vorhandenen Strukturen, die die Form von Entscheidungsprämissen annehmen. Bei Vorschlägen zur Änderung bestehender Strukturen, deren Entscheidung an den binären Code „Änderung/Nicht-Änderung“ gekoppelt ist, wird oftmals die Beibehaltung der „bewährten“ Strukturen einer als riskant empfundenen Reform vorgezogen. Die Ursachen für die Schwierigkeit der Durchsetzung von Reformen sind oftmals in mangelnder Kommunikation, dem Widerstand des mittleren Managements und der Vorstellung zu finden, Innovationen würden zwangsläufig Konflikte generieren. So stellt der Status quo für viele eine Pazifikationsformel im Sinne der Vereinigung unterschiedlicher Interessen dar, während Reformprojekte diesen interessenspluralen Frieden wieder auflösen und Differenzen revitalisieren. Oftmals ist die Unwissenheit über die Zukunft und damit die Wirkungen der beabsichtigten Reformen Ursache von Widerständen (Luhmann, 2000: 333 - 335). Hier scheint auch der Bezug zu dem niederländischen Sozialwissenschaftler Geert Hofstede sinnvoll, der im Rahmen seiner Studien sechs Kulturdimensionen erschloss, die zur Analyse der arbeitsrelevanten Werte und Einstellungen unterschiedlicher Länder herangezogen werden können (Hofstede, G., & Hofstede, G. J., 2005). Die Dimension Unsicherheitsvermeidung bezieht sich auf den Umgang einer Gesellschaft mit unbekannten Situationen, wobei ein hoher Grad an Unsicherheitsvermeidung einhergeht mit einer gewissen Skepsis gegenüber Innovationen und der Bereitstellung von Regeln und Vorgaben, um diese Unsicherheit zu begrenzen, oder wie Luhmann sagen würde: zu absorbieren. In Ägypten dienen Regeln und Vorschriften als wichtige Orientierungshilfe, da sich die Gesellschaft durch ein hohes Sicherheitsstreben auszeichnet, wohingegen Innovation und soziale Umbrüche zu großer Verunsicherung und Stress führen. Auch die Dimension der Machtdistanz ist für die Ausgestaltung der hierarchischen Beziehungen (zum Beispiel zwischen Lehrenden und Lernenden) und formalen

Strukturen innerhalb des Bildungs- und Berufsbildungssystems zu berücksichtigen, da sich das Ausmaß der Machtverhältnisse in einer Kultur in wesentlichem Maße auf die Entscheidungsprozesse eines Systems auswirkt. In Ägypten sind ausgeprägte hierarchische Strukturen fest verankert, wobei die Person auf oberster Hierarchieebene als alleiniger Entscheider akzeptiert wird und die Personen auf den Ebenen darunter die entsprechenden Anweisungen und Vorgaben ohne Hinterfragen durchzuführen haben.

### 1.3. FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG

Die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Ägypten wissen und können sollen, um sich in einem immer schneller wandelnden, hoch komplexen und dynamischen Politik- und Tätigkeitsfeld orientieren zu können, ist meines Erachtens eine äußerst interessante und relevante Frage, die als Teil der zentralen Forschungsfrage hier beantwortet werden soll. Da in diesem Zusammenhang der Fokus auf den Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrenden liegt, ist die Zielsetzung dieser Arbeit in Rückgriff auf den wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung des pädagogischen Personals vorzunehmen mit Bezug auf die für das Verständnis relevanten theoretischen Zugänge (berufsbiografisch, kompetenztheoretisch, strukturtheoretisch). Professionalisierung hat sich in den letzten Jahrzehnten als wichtiger Trend der internationalen Entwicklung etabliert, was auch aus den Dokumenten der UNESCO betreffend der Stellung von Lehrern hervorgeht, insbesondere die Empfehlung, Lehren als eine Profession zu betrachten (UNESCO, 1966), sowie die Notwendigkeit weitere Schritte zur Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrern und Bildnern zu unternehmen angesichts des Wandels, der sich insbesondere in den Entwicklungsländern vollzieht (vgl. UNESCO, 1999).

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, wie es gelingen kann, durch eine Professionalisierung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Ägypten die Qualität der Bildung und damit die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen zu erhöhen. Verschiedene forschungsleitende Fragestellungen ergeben sich aus dieser Problemstellung und werden im weiteren Verlauf auf empirischer Grundlage bearbeitet:

Was müssen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen wissen und können, um Lehrende gezielt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten? Was sind die Auswirkungen der derzeitigen Berufsbildungspolitik auf die Lehrkräfte? Wie wird diese Politik umgesetzt und mit welchen Folgen? Welches Potenzial birgt unter diesen Voraussetzungen eine Professionalisierung der Lehrkräfte von beruflichen Schulen zur qualitativen Verbesserung des Systems? Und schließlich: Wie ist die Lehrerbildung zu gestalten, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes im Kontext einer sich ständig im Wandel befindenden Gesellschaft gerecht zu werden?

Das Gesamtsystem der beruflichen Bildung im länderspezifischen Kontext Ägypten zu untersuchen würde, insbesondere aufgrund des hohen Grades an systematischer Komplexität, den Rahmen der Arbeit überschreiten. Das Erkenntnisinteresse beschränkt sich daher auf professionsrelevante spezifische Aspekte der Lehrerbildung der beruflichen Schulen in Ägypten.

Der Fokus auf die Lehrkräfte des beruflichen Bildungssystems ist darauf zurückzuführen, dass sie in ihrer Funktion als Schlüsselakteure bei der Vermittlung von Kompetenzen einen wichtigen Einfluss auf den Output der Lernenden haben und damit eine große Hebelwirkung im Prozess des Aufbaus eines nachhaltigen und adäquaten Berufsbildungssystems entfalten können. Gerade von Lehrkräften an beruflichen Schulen wird ein hohes Maß an Flexibilität und eine ständige Anpassung an die sich wandelnden Strukturen der Gesellschaft und der Arbeitswelt gefordert, bedingt durch den rasanten technischen Fortschritt. Daraus resultieren entsprechende Kompetenzprofile sowie die Notwendigkeit der Entwicklung einer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Professionalität.

Ungeachtet dessen ist es für das zentrale Forschungsthema der Dissertation unverzichtbar, die Rahmenbedingungen des Gesamtbildungssystems und ihre Strukturen in den Blick zu nehmen und sogar über diese hinaus, unmittelbar damit verknüpfte Systeme zu berücksichtigen. Eine Gesamtbetrachtung ist auch im Hinblick auf die Zielsetzung der Dissertation – die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für die qualitative Verbesserung des Berufsbildungssystems – erforderlich. Daher wird sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil der Arbeit Bezug zum Gesamtsystem und relevanten benachbarten Systemen genommen. Die systematische Beseitigung eines von vielschichtigen Symptomen, hier der unzureichend qualifizierten Lehrkräfte, kann nicht die gesamte diagnostizierte Krankheit des Patienten, also des Berufsbildungssystems mit ihren strukturellen Defiziten, lösen. Nach Luhmann existieren Probleme nur als Problemsysteme bzw. Systemprobleme (vgl. Luhmann, 1984: 84).

Die Untersuchung der Lehrkräfte des beruflichen Bildungssystems in Ägypten kann dabei als Anknüpfungspunkt und Orientierung für weiterführende Forschungsfelder sowohl systemintern als auch systemübergreifend dienen und bietet grundsätzliche wissenschaftliche Anschluss- und Integrationsfähigkeit.

Wie diese Arbeit zeigen wird, hat sich im Laufe der Zeit eine ineffektive und unübersichtliche Berufsbildungslandschaft etabliert, die den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts nicht genügt und auch für das derzeitige Tempo des Bevölkerungswachstums nicht gerüstet ist, mit der Folge hoher Jugendarbeitslosigkeit, wachsender Armut und ausbleibender nachhaltiger gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung.

Zunächst soll eine Projektion der Kompetenzstandards, wie sie auf globaler Ebene in internationalen Vereinbarungen festgehalten sind, auf die Berufsbildungslandschaft in Ägypten den Ist-Zustand verdeutlichen und die Bestandsaufnahme des Berufsbildungssystems in Ägypten ergänzen. Darauf aufbauend soll im nächsten Schritt das Potenzial einer Professionalisierung der Lehrkräfte in beruflichen Schulen in Ägypten unter Berücksichtigung der in der Bestandsaufnahme dargelegten Rahmenbedingungen und der bildungspolitisch gewollten Weiterentwicklung herausgearbeitet werden, wobei hier ein heuristischer Ansatz pädagogischer Professionalität gewissermaßen als Zugang zur Bearbeitung der Problemstellung dient. Hierbei wird der Versuch unternommen, die allgemeine eher auf westliche Bildungssysteme bezogene Vorstellung pädagogischer Professionalität für den Betrachtungsgegenstand des ägyptischen Berufsbildungssystems zu revidieren und in diesem Zusammenhang zu prüfen, welche Komponenten tragfähig und für den länderspezifischen Kontext nutzbar gemacht werden können. Die identifizierten für das ägyptische System der Lehrerbildung für berufliche Schulen relevanten Professionalisierungs-Bausteine führen uns zu der Beantwortung der Frage wie Lehrerbildung zu gestalten ist, um den Anforderungen des Arbeitsmarkts im Kontext einer ständig im Wandel befindenden Gesellschaft gerecht zu werden.

Hier sollen in Form eines Toolkits mit nützlichen und anwendbaren Werkzeugen Empfehlungen im Sinne einer Politikberatung generiert werden, die zugleich als wissenschaftliche Ressourcen in den politischen Entscheidungs- und Problemverarbeitungsprozess integriert werden können. Ein für das ägyptische Berufsschulsystem entwickeltes Professionalisierungs-Modell kann dabei auch als ein wertvoller Ansatzpunkt bzw. eine Referenz für andere Berufsbildungssysteme in der Region dienen, die strukturspezifische Ähnlichkeiten zu dem ägyptischen System aufweisen und dieselben Herausforderungen zu bewältigen haben.

### 1.4. AUFBAU DER ARBEIT

In der vorliegenden Dissertation sollen professionsrelevante spezifische Aspekte der Lehrerbildung für berufliche Schulen im Kontext des ägyptischen Berufsbildungssystems und der zugrundeliegenden Rahmenbedingungen erarbeitet werden. Dazu sind die konkreten Inhalte der Berufsbildungspolitik zu analysieren, wie diese implementiert werden und wie sie sich auf die aktuelle Situation der Lehrer in beruflichen Schulen auswirkt.

Lehrkräfte sind ein zentrales Element im Aufbau eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems, denn „es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die schlussendlich die Welt von Schule und Unterricht verändern werden, indem sie sie verstehen“, wie der britische Erziehungswissenschaftler Stenhouse betont. Auch wenn Lehrpersonen und ihre Professionalität im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, müssen aufgrund der Komplexität des Berufsbildungssystems auch die anderen Systembestandteile und ihre jeweilige Konfiguration in den Blick genommen werden. Um diesem Anspruch in der Forschungsarbeit gerecht zu werden, soll die von Luhmann vertretene Systemtheorie das theoretische Grundgerüst dieser Arbeit bilden und bei der Analyse aller Systembausteine als theoretische Brille dienen. Gleichzeitig soll der theoretisch erarbeitete Erkenntnishorizont nicht auf die Systemtheorie beschränkt werden, da dies der Komplexität der Thematik der Arbeit nicht gerecht werden würde. Dazu sind ergänzende Theoriebausteine zu den Gegenstandsbereichen Kultur, Organisation, Globalisierung und Professionalisierung in Betracht zu ziehen.

Einen zusätzlichen theoretisch-konzeptionellen Zugang bietet die Politikfeldanalyse, die mit dem heuristischen Modell des Policy Cycle eine prozessorale Abbildung des Ist-Zustandes und des erwünschten Zustandes im Sinne einer Zukunftsperspektive ermöglicht. Durch die Kategorisierung anhand des Zyklus können Lücken im Sinne von Herausforderungen und Potenziale im Sinne von Chancen einer Professionalisierung der Lehrkräfte von beruflichen Schulen identifiziert werden.

Die Politikfeldanalyse scheint als geeignetes Werkzeug, da sie nicht nur eine theoretische Analyse impliziert, sondern zum Ziel hat „den unfruchtbaren Dualismus zwischen Theorie und Praxis durch eine Wirklichkeitsorientierung zu überwinden“ (Blum und Schubert, 2009:21), indem die gewonnenen Erkenntnisse als Problemlösungsansätze in Form eines Handlungsplans mit einem Toolkit für politische Entscheidungsträger aufbereitet und als wissenschaftliche Ressourcen in den politischen Problemverarbeitungsprozess eingespeist werden. Mit dem prospektiven Ansatz richtet sich die Politikfeldanalyse damit auf die Dimension der wissenschaftlichen Politikberatung und wird daher dem Anspruch der Dissertation gerecht - methodisch zum einen die Bestandsaufnahme, das heißt die Analyse der Berufsbildung mit Blick auf die Lehrerbildung durchzuführen, und zum anderen, darauf basierend Empfehlungen im Sinne der Politikberatung zu generieren.

Zur zielgerichteten Beantwortung der zentralen Fragestellung bedient sich die vorliegende Forschungsarbeit der Triangulation im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes, wobei diese zu den Strategien der Validierung qualitativer Sozialforschung zählt (vgl. Denzin, 1970, 1978). Die Anwendung verschiedener Methoden und Datenquellen soll so zu einem umfassenden Verständnis des Forschungsgegenstandes führen und einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn über das zu untersuchende Phänomen bringen (Flick, 2010:9). Bei der Datentriangulation geht es nach Denzin (1977) darum, ein Forschungsproblem aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven zu erforschen. Die Komplexität des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit und die forschungsleitenden Fragestellungen erfordern ein Untersuchungsdesign, welches mehrere Perspektiven berücksichtigt. Daher werden für die Untersuchung zentrale Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems einbezogen.

Eine Dokumentenanalyse wird für die Gegenüberstellung der internationalen Referenzrahmen und Empfehlungen für die berufliche Bildung und der vorhandenen Strukturen (Rahmenbedingungen) im Politikfeld Berufsbildung in Ägypten durchgeführt. Hier ist vor allem zu überprüfen, was auf globaler Ebene, besonders mit Fokus auf die Kompetenzstandards von Lehrkräften an beruflichen Schulen empfohlen wird, und inwieweit sich diese Orientierungsmaßstäbe in den nationalen Strukturen, und in welcher Form, wiederfinden. Zudem wird die Analyse von Dokumenten auch zur Identifizierung der Akteure, Strukturen und Handlungen in diesem Politikfeld im Rahmen der Bestandsaufnahme vorgenommen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt, da diese für die Zielsetzung der Forschungsarbeit als geeignete Erhebungsmethode erscheinen. Gleichzeitig wird explizit auf eine Methodentriangulation im Sinne einer Ergänzung durch quantitative Erhebungsformen verzichtet, da sich die quantitativen Daten hier mit erheblichem zusätzlichen Aufwand gewinnen ließen, welcher jedoch in keinem Verhältnis zum erwarteten zusätzlichen Erkenntnisgewinn steht. Insbesondere im Kultur- und Länderkontext, der bei dieser Arbeit im Zentrum der Betrachtung steht, stellt sich zum einen die Frage nach der Authentizität der Aussagen der Befragten, was in unmittelbarem Zusammenhang mit der politischen Situation des Landes steht. Schließlich würde eine rein quantitative Erhebung dem Umfang des Wissens und der Erfahrung der Experten nicht gerecht und könnte schließlich zu Einschränkungen im Ergebnis führen (vgl. Gläser, Laudel, 2009).

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung sollen relevante Akteure des Berufsbildungssystems entlang des Problemlösungsprozesses hinsichtlich der gegenwärtigen Situation des Berufsbildungssystems und im Speziellen der Situation der Lehrkräfte, des erwünschten Zielzustandes und der empfundenen Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Transformation von Ist- zum Soll-Zustand befragt werden. Zu den relevanten Akteuren zählen das in diesem komplexen System involvierte Personal und hier insbesondere als Entscheidungsträger Politiker auf Minister- bzw. Regierungsebene, Erziehungswissenschaftler mit fundierter Systemkenntnis, Arbeitgeber als die Abnehmer der in diesem System produzierten Absolventen und die Lehrkräfte als Zielgruppe der Professionalisierung. Die strukturierten Interviews mit Entscheidungsträgern im Politikfeld Berufsbildung stellen eine Ergänzung der systemischen Bestandsaufnahme dar, um herauszufinden was die konkreten Inhalte der Berufsbildungspolitik sind, mit denen sie auf die aktuelle Situation der Lehrkräfte als zentrale Akteure des Systems reagieren und welche Ziele sie dabei verfolgen.



Damit soll systematisches, strukturiertes Wissen über die Berufsbildungspolitik für die Politik bereitgestellt werden. Durch den kompetenztheoretischen Ansatz sollen Lehrkräfte an beruflichen Schulen befragt werden, inwieweit sie mit den global vorgegebenen Kompetenzstandards vertraut sind, welche Kompetenzen sie glauben zu haben und welche sie für notwendig erachten. Außerdem soll durch die Befragung ein Verständnis der Berufsrealität ägyptischer Berufsschullehrkräfte aus der Akteursperspektive erlangt werden.

Die für den Forschungszweck gewählte Methode der Experteninterviews ermöglicht den Zugang „zu subjektiven Sichtweisen“ (Flick et al., 2000: 19), sodass nicht nur objektive, manifeste, sondern auch latente Sinnstrukturen sichtbar werden, die den jeweiligen Denk- und Handlungsmustern der Akteure zugrunde liegen. Die Experteninterviews können demzufolge in diesem Kontext als eine Art „Ideen-Pool“ zur Gewinnung neuer Erkenntnisse, Vorschläge und Lerneffekte (Policy-Learning) für eine adäquate Lehrerausbildung für berufliche Schulen in Ägypten fungieren, die in die abschließenden Handlungsempfehlungen eingespeist werden können.

Die nachfolgende Abbildung stellt die zentralen Elemente der Arbeit, die sich aus der zentralen Fragestellung und den forschungsleitenden Fragen ergeben, sowie das empirische Forschungsdesign für den Betrachtungsgegenstand der Dissertation dar:

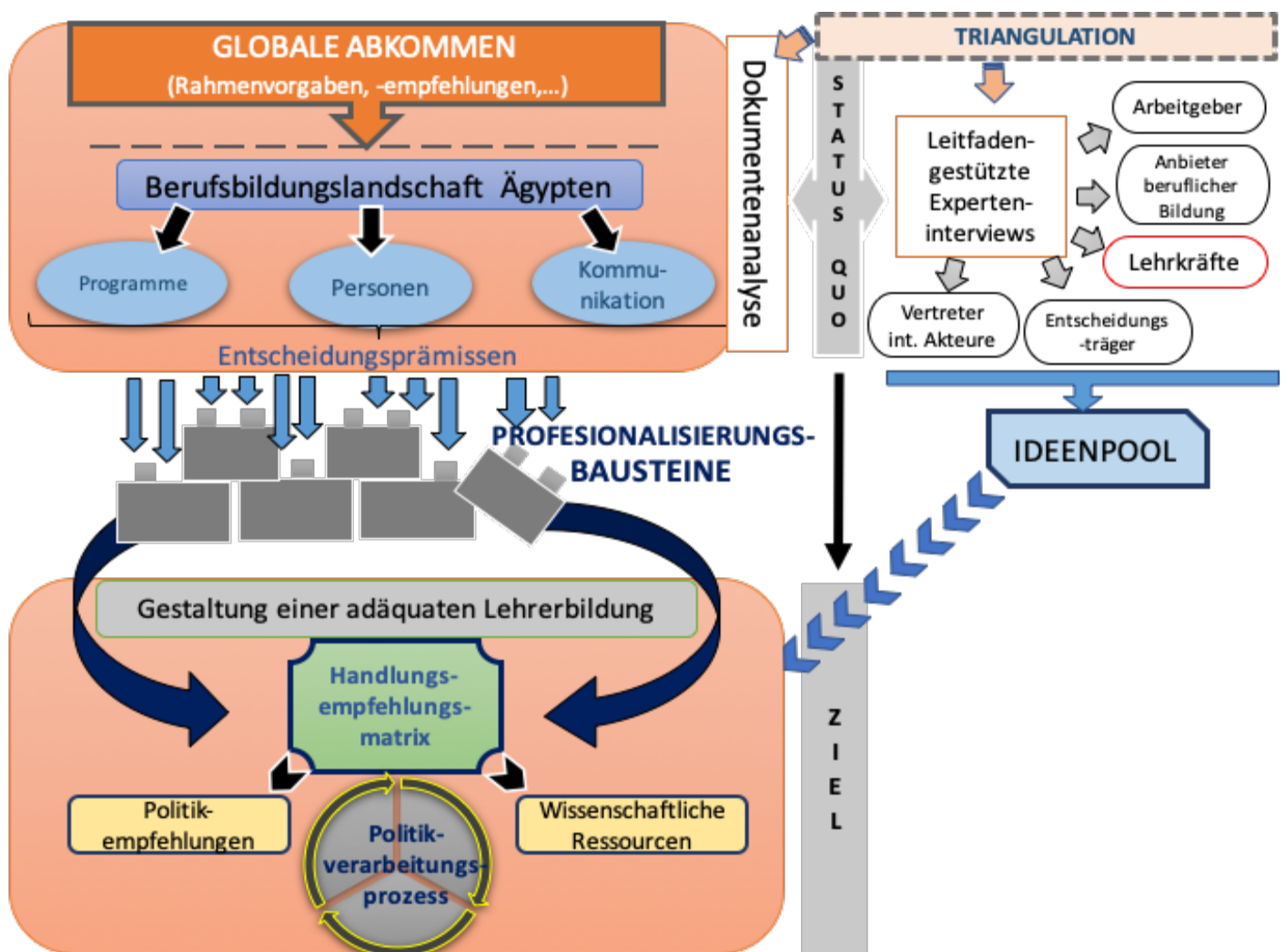


ABBILDUNG 1: EMPIRISCHES FORSCHUNGSDESIGN

Quelle: eigene Darstellung

## I. THEORETISCHER TEIL

### 2. AUFARBEITUNG DES FORSCHUNGSSTANDES

Berufsbildungsforschung wurde spätestens mit der Gründung von nationalen und internationalen Forschungsinstituten ein zentrales Feld der Bildungsforschung. Wichtige Meilensteine diesbezüglich waren die Gründung des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung im Jahr 1970, heute bekannt als Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), des französischen *Centre des études et des recherches sur les qualifications (Céreq)* im selben Jahr, des *All Union Institute for Technical and Vocational Education of the USSR* in Leningrad im Jahr 1963 und des *Center for Research and Leadership in Vocational and Technical Education (NCRVE)* im Jahr 1965 in den Vereinigten Staaten, welches später den Status eines staatlichen Forschungszentrums erhielt (Rauner/McLean, 2008: 13).

Auf europäischer Ebene ist die Erklärung von Kopenhagen über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung (2002) als Teil der Lissabon Strategie von 2000 zentral, ebenso wie das *European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, um Berufsbildungsqualifikationen verständlicher und vergleichbarer zu machen und so die Attraktivität und Mobilität innerhalb der Europäischen Union zu steigern. Das *European Center for the Development of Vocational Training CEDEFOP* wurde 1975 als Institution der EU Kommission gegründet, die europäische Berufsbildungsforschung initiiert und koordiniert und die unterschiedlichen Traditionen der Mitgliedstaaten in den Berichten über Berufsbildungsforschung dokumentiert und seit 1998 auch veröffentlicht. Die Berichte versuchen die Traditionen mit Forschungsaspekten, die für die Europäische Union relevant erscheinen, zu verknüpfen, um eine gemeinsame Basis für einen europäischen Ansatz in der Berufsbildungsforschung zu schaffen. Die *European Training Foundation (ETF)* als Spezialagentur der EU Kommission ist seit 1994 unter anderem an der Entwicklung von Bildungssystemen in den Mitgliedsstaaten sowie in Entwicklungsländern beteiligt. Zu den wichtigsten Forschungsprojekten der Agentur zählen länderübergreifende Arbeitsmarktstudien, Kompetenzentwicklungsansätze, Qualifikationsrahmen, Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und der Übergang von Schule in den Beruf.

Auf internationaler Ebene ist seit 2002 das *UNESCO-UNEVOC International Center for Technical and Vocational Education and Training* eine Schlüsselkomponente der UNESCO als zentrale Organisation der Vereinten Nationen, die die 195 Mitgliedsstaaten der UNESCO zur Stärkung und Verbesserung ihrer jeweiligen Berufsbildungssysteme unterstützt. Bildung gehörte von Beginn an zu den Schlüsselprioritäten der UNESCO. Das Recht auf Bildung ist völkerrechtlich im Menschenrecht auf Bildung verankert (Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte). Bereits in den 1980er-Jahren wurden viele einflussreiche Studien zur Berufsbildung durchgeführt und veröffentlicht, zum Beispiel *The Transition from Technical and Vocational School to Work: Problems, Current Efforts and Innovative Approaches and Measures for Improving the Transition* (1983) und *Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education: A Comparative Study* (1984). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung und Notwendigkeit von Berufsbildungsforschung wurden spezielle Institute und Zentren dafür gegründet, die als verlängerter Arm der UNESCO speziell für den Forschungsbereich und die Kapazitätsentwicklung etabliert worden sind.

Die Weltbank ist seit den 1960er Jahren ein wichtiger Kreditgeber für Bildungsprojekte und –programme und spielt eine zentrale Rolle in der Synthese und Koordination von Arbeiten und Erfahrungen anderer Agenturen (Holmes und MacLean, 2008: 76). Die Finanzierungsentscheidungen stützen sich auf zuvor durchgeführte Studien und beeinflussen nationale und internationale Bildungspolitik in hohem Maße. In der internationalen Arbeitsorganisation ILO hatte Berufsbildungsforschung bis in die späten 80er Jahre eine geringe Priorität, danach erfolgten Forschungsarbeiten speziell im Bereich Kapazitätsentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beschränkt sich auf reiche Volkswirtschaften und richtet ihre Aktivitäten entsprechend aus. Es finden sich dennoch einige Studien zur Berufsbildung in Nicht-OECD Staaten, zum Beispiel *Inservice Training: Five Asian Experiences* (Salomé/ Charmes 1988).

Bei der Berufsbildungsforschung internationaler, supranationaler und zwischenstaatlicher Organisationen ist zu beachten, dass diese zwar einen wichtigen Beitrag zur Literatur im Bereich Berufsbildung leisten, jedoch stets zu bedenken ist, dass die Arbeiten nicht unabhängig sind, sondern grundsätzlich funktioneller Natur sind und entsprechend die Ideologien, Interessen und Methodiken der Förderorganisationen widerspiegeln. Zusätzlich sind sie an makroökonomische und politische Ziele und Strategien gekoppelt.

Trotz der wachsenden Bedeutung der beruflichen Bildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Ägyptens im Kontext eines rasanten Bevölkerungswachstums und den komplexer werdenden Anforderungen des Arbeitsmarkts, herrscht weitreichender Konsens bezüglich der relativen Ineffektivität des ägyptischen Berufsbildungssystems. Gleichzeitig findet in Ägypten keine systematisierte und institutionalisierte Berufsbildungsforschung statt um Prioritäten zu identifizieren und damit einen Beitrag zur fundierten Entscheidungsfindung zu leisten. Ein Großteil der Studien, die sich zu diesem Thema finden, stammt von regionalen oder internationalen Entwicklungsorganisation (darunter Weltbank-Berichte, UNESCO-Empfehlungen, Papiere der EU Kommission und der European Training Foundation ETF).

Ein Großteil der Literatur bezieht sich auf unterschiedliche Komponenten des Bildungssystems, darunter das Thema Privatunterricht (Sieverding et al., 2007; Hartmann, 2008), Lehr-Lern-Beziehungen, Organisationskultur und Bildungstransfers (Ibrahim, 2010; Wolf, 2015; Humphreys/Oxtoby, 1995).

In einer Studie der Weltbankgruppe „Egypt Note: Selected Issues and Options for the Education Sector“ von 2016 wurde anhand einer Literaturanalyse eine Diagnose des prä-tertiären Bildungssektors vorgenommen mit anschließender Diskussion der Herausforderungen in sechs unterschiedlichen Bereichen, darunter auch berufliche Bildung und Pädagogik. In ihren Ergebnissen betont die Studie die Notwendigkeit der Verbesserung der Lehreraus- und weiterbildung sowie ein zielgerichtetes Vorgehen bei der Einstellung und Vorbereitung von Lehrkräften und die Überarbeitung der nicht mehr zeitgemäßen Lehrpläne und Lehrmethoden. Das Bestehen einer großen Lücke zwischen Rhetorik und praktischer Umsetzung lässt sich anhand der Gegenüberstellung der bildungspolitischen Ansätze und Methoden gemäß den nationalen Standards für Bildung des Bildungsministeriums und der Realität in Klassenräumen und Pädagogikfakultäten bestätigen und überträgt sich unmittelbar auf eine Diskrepanz zwischen den Arbeitsmarkterfordernissen und dem, was das Bildungs- und Ausbildungssystem hervorbringt.

Neben dem Fehlen einer Berufsbildungsstrategie und der unkoordinierten Zusammenarbeit zwischen der Lehrerbildungsakademie (Professional Academy for Teachers- PAT) und den Pädagogikfakultäten, sind keine systematischen Mittel vorhanden, um das Bildungs- und Ausbildungssystem über die sich ändernden Arbeitsmarktbedingungen in Ägypten zu informieren (Wodon et al., 2016; Abdou, 2016). Der Bewertungsbericht von El Karashy (2010) fasst die Defizite der Lehrerberufsakademie (PAT) zusammen: unzureichend qualifiziertes Personal, Mangel an Bewertungsinstrumenten, das Fehlen eines internen Qualitätssicherungssystems und kontinuierlicher Leistungsbewertung sowie einer Datenbank mit den lokalen und regionalen Bedürfnissen der professionellen Entwicklung. Eines der Hauptziele der nationalen Reformstrategie von 2007 und der Lehrerberufsakademie war die Verbesserung der Aus- und Weiterbildungspläne für alle Lehrerinnen und Lehrer in Ägypten, jedoch wurden entsprechende Reformanstrengungen nur im Kleinformat implementiert, sodass bisherige Errungenschaften sich auf kleinere projektbezogene Initiativen beschränkten, die von internationalen Entwicklungsorganisationen (Weltbank, UN) in Auftrag gegeben wurden und zu keiner strukturellen Verbesserung der Situation führten. In ihrer Untersuchung zu Methoden des aktiven Lernens an Schulen in Ägypten, konnten Megahed et al. (2012) positive Auswirkungen der Reformbemühungen im Rahmen des Bildungsreformprogramms (ERP 2004-2009) auf die Unterrichtspraxis feststellen, jedoch mit Beschränkung auf einen geringen Teil des Systems. In ihrer Analyse „Globalization and Educational Reform: What Choices for Teachers?“ kommt Zalloouk (2013) ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die eigentlichen Ziele einer professionellen Entwicklung nicht erfüllt wurden, da der Professionalisierung keine Aufmerksamkeit geschenkt wird und keine Vision für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften in Ägypten vorhanden ist. Anhand einer Dokumentenanalyse und individuellen sowie Fokusgruppeninterviews mit Lehrkräften unterschiedlicher Disziplinen, Schulklassen und Biografien, hat Abdou (2017) die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis der schulischen Lehrerfortbildung in staatlichen Schulen nach der Revolution 2011 identifiziert. Dabei kommt die Autorin zu dem Schluss, dass nach der Revolution kein radikaler Wandel in der staatlichen Bildungsplanung stattgefunden hat. Der Strategieplan für voruniversitäre Bildung 2014-2030 baut ihrer Analyse zufolge auf der Vorläuferstrategie auf und wird nur in sehr geringem Umfang tatsächlich umgesetzt (Abdou, 2017: 144). Die Übernahme von Führungsrollen und Verantwortung ist kulturell bedingt nicht gewünscht, da sie mit mehr Rechenschaft gegenüber Vorgesetzten verbunden ist und somit als Arbeitslast wahrgenommen wird. Zudem erweist es sich als schwierig, neue Dinge auszuprobieren, da die Schulführung innovativen Ansätzen kritisch gegenübersteht (Abdouh, 2014: 146f.). Eine Ursache für die Diskrepanz ist nach Swain et al. (2011) die soziopolitische Distanz zwischen der Politikgestaltung und der tatsächlichen Umsetzung. Der Optimismus bezüglich der Umsetzung variiert je nach Nähe zur Realität des Geschehens. Lehrkräfte als die am nächsten an der Realität sind am pessimistischsten. Der Glaube an die „oasis of educational change“ (Swain et al., 2011: 74) steigt mit der Distanz zum tatsächlichen Geschehen. In einigen Studien werden speziell die Lehrermotivation und die Faktoren die sie beeinflussen untersucht, wobei das Arbeitsumfeld und die Organisationskultur als zentrale Einflussfaktoren identifiziert wurden (Abdel Fattah, 2010; Badawy, 2015; Mousa/Ruth, 2016).

In einer Studie mit dem Titel „Reconstructing underlying rationalities in TVET teachers’ recruitment in the case of Egypt“ analysieren Eckelt und Sobhi (2017) im Rahmen von strukturierten Interviews mit Experten, Lehrkräften und Studierenden<sup>3</sup> von Berufsschulen und Fakultäten für Lehrerbildung die Gründe für das Fortbestehen der schlechten Leistung von Berufsschullehrern in Ägypten trotz mehrfacher Reformansätze. Schließlich vergleicht Joy (2017) die Berufsbildungs- und Berufsschullehrersysteme von fünf afrikanischen Ländern, darunter auch Ägypten, wobei er jedoch keine konkreten Handlungsfelder und Lösungsansätze vorschlägt.

In einem Konferenzbericht der EU-Agentur European Training Foundation (ETF, 2001) wird die Qualifizierung von Lehrkräften als Hauptanliegen im Rahmen der beruflichen Bildung identifiziert. Megahed und Ginsburg (2002), Wei et al. (2009) und Zidan (2011) beschäftigen sich in ihren Arbeiten mit der Qualität von Lehrkräften in Ägypten und den Auswirkungen von Lehr-Lern-Beziehungen auf die Qualität der Lernenden und kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte eine Schlüsselrolle in der Transformation von Schulen in effektive Lernmilieus und der Entwicklung eines nachhaltigen und zukunftsweisenden Berufsbildungssystems spielen.

Die bislang geführten Gespräche seit meinem projektbezogenen Aufenthalt in Ägypten und die Literatur zeigen, dass die Beschäftigung mit der derzeitigen Situation und der Entwicklung der Berufsbildung in Ägypten eine Forschungslücke darstellt und sich entsprechend wenig systematische Literatur zur Lehrerbildung von beruflichen Schulen in Ägypten findet.

In der wissenschaftlichen Literatur, die sich mit dem Bildungssystem in Ägypten beschäftigt, wird insbesondere das Qualifikationsproblem und die vorherrschende Diskrepanz zwischen den von der Industrie nachgefragten Fähigkeiten einerseits, und den Qualifikationen, die durch das Bildungssystem vermittelt werden, andererseits, betont. Es finden sich keine wissenschaftlichen Studien, die einen zentralen Fokus auf die Lehrkräfte an beruflichen Schulen legen. Meistens werden Berufsbildung und Pädagogik als separate Elemente des Bildungssystems behandelt, wobei insbesondere die strukturellen Probleme aufgezeigt werden. Aspekte der Lehrerbildung werden im Rahmen einzelner Pilotprojekte beleuchtet, die jedoch als sogenannte vereinzelte „islands of excellence“ nicht in ein übergeordnetes flächendeckendes Berufsbildungssystem eingebettet werden und somit nur ein winziger Tropfen auf dem heißen Stein bleiben (vgl. Adams, 2012; Ashmawy, 2013; Maher, 2013; Wolf, 2015; Hashimoto et al., 2008).

Über die Jahre hat sich eine weit verzweigte Forschungslandschaft zum Thema Professionalisierung herausgebildet, die sich jedoch aus wissenschaftlicher Perspektive hauptsächlich auf den europäischen und amerikanischen Raum beschränkt. Durch die vielbetrachtete Metaanalyse von John Hattie (2009) hat sich ein breiter Diskurs um das professionelle Lehrerhandeln etabliert. Im Rahmen internationaler Vergleichsstudien (u.a. MT21, TEDS-LT, COACTIV) erfährt die Lehramtsausbildung und die Beforschung des Lehrerberufs besonders in der deutschen Forschungslandschaft zunehmende Aufmerksamkeit, was sich an den Publikationen wie dem *Handbuch Lehrerbildung* (Blömeke et al., 2004) und dem *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al., 2011) beobachten lässt.

---

<sup>3</sup> Der Begriff „Studierende“ wird in dieser Arbeit im (weiteren) englischen Sinne (‘students’) verwendet und beschränkt sich demnach nicht auf die Hochschulbildung.

Die Studien sind bis auf die COACTIV-Studie auf internationale Vergleichbarkeit ausgelegt, wobei jedoch in keiner Studie Ägypten auftaucht.<sup>4</sup> Ebenso defizitär ist die Forschung zur Professionalisierung auf dem Gebiet des Lehrpersonals von beruflichen Schulen in Ägypten und der gesamten Region des Nahen Ostens (MENA).

Begonnen in den 1930er Jahre im angelsächsischen Raum mit Arbeiten von Carr-Saunders und Wilson (1933) mit dem merkmalsorientierten Ansatz und Parsons (1950er) mit der strukturfunktionalistischen Perspektive, erstreckte sich die sozialwissenschaftliche Diskussion Anfang der sechziger Jahre auch auf Deutschland mit den Soziologen Hesse (1972), Daheim (1967) und Hartmann (1972) als wichtige Vertreter. Die momentane Professionalisierungsdiskussion wird insbesondere bestimmt durch den systemtheoretischen Ansatz (vgl. Luhmann, 1981 und Stichweh, 1996), der interaktionistischen Sozialtheorie (vgl. Schütze, 1992) sowie dem strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Oevermann, 1996), auch bekannt als revidierte Professionalisierungstheorie. Dabei speisen sich die unterschiedlichen professionssoziologischen Herangehensweisen aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen, und die Frage, ob Lehrer den Status einer Profession beanspruchen, wird unter den Professionsforschern bis heute kontrovers diskutiert.

Als Beispiel für die Rolle der Professionalisierung von Lehrkräften in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen im europäischen Raum lässt sich das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien aufführen, an welchem das Thema der Professionalisierung in der Lehrerbildung einen Forschungsschwerpunkt darstellt und das Ziel verfolgt wird theoretisch und empirisch fundierte Konzepte zu entwickeln.

Trotz der großen Bandbreite an Literatur, gibt es bislang kein Anforderungs- oder Kompetenzprofil für Lehrkräfte beruflicher Schulen, welches hinreichend theoretisch untermauert ist und von empirischen Erkenntnissen durch eine konkrete Stellenbeschreibung für Berufsschullehrer gestützt wird. Ein Großteil der Literatur befasst sich mit der rückblickenden Beurteilung der ersten Phase der Lehrerausbildung, wobei zusammenfassend zwei Hauptkritikpunkte identifiziert werden: Zum einen, der fehlende Praxisbezug aufgrund ausbleibender Verzahnung von Theorie und Praxis und zum anderen, der mangelnde Erwerb der für die Ausübung des Lehrerberufs notwendigen Kompetenzen (vgl. Grollmann/Bauer, 2008). Die Haupthindernisse einer Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen, die sich auf fast jeden Länderkontext in unterschiedlichem Ausmaß anwenden lassen, sind laut Grollmann das niedrige Ansehen von Berufsbildung im Allgemeinen und der Status des Lehrerberufs (vgl. Grollmann, 2009). Trotz der wachsenden Bedeutung dieser Berufsgruppe vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und soziokulturellen Wandels, wird den Lehrkräften beruflicher Schulen nicht der eigentlich angemessene Status zugesprochen. Die Verbesserung des Ansehens von Lehrern gilt als wichtiger Hebel zur qualitativen Verbesserung der Berufsbildung, was auch von vielen nationalen und internationalen Organisationen betont wird (vgl. OECD, 2005).

---

<sup>4</sup> In den Studien berücksichtigte Länder: Deutschland, Bulgarien, Mexiko, Südkorea, Taiwan, USA, Botswana, Chile, Georgien, Kanada, Malaysia, Norwegen, Oman, Philippinen, Polen, Russland, Schweiz, Singapur, Spanien, Thailand

Die empirische Bedeutung von Berufsbildung wird oftmals überschattet von der starken Fokussierung vieler Gesellschaften auf akademische Abschlüsse, die auch in Ägypten vorzufinden ist und womit sich auch das Ungleichgewicht wissenschaftlicher Publikationen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung erklären lässt. In der Literatur wird die institutionelle Dimension, also systemspezifische Elemente, oftmals vernachlässigt, obwohl gerade dieses institutionelle Setup, wenn flexibel und dynamisch gestaltet, innovative Professionskulturen hervorbringen kann (Grollmann, 2009: 1198).

Grollmann und Rauner (2009) haben verschiedene Berufsschullehrer-Ausbildungswege rekonstruiert und in einem Koordinatensystem veranschaulicht, wobei die vertikale Achse das formale Bildungsniveau (von Ausbildung zu Master) abbildet und die horizontale Achse die Ausbildungsinhalte, welche in unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden: rein methodologischer Art, additives Konzept bestehend aus Fachausbildung und aufbauender methodischer Ausbildung, paralleles Studium eines Fachs kombiniert mit Bildungswissenschaften und integriertes Konzept beruflicher Disziplinen in Form einer Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld sowie Kompetenzentwicklung (ebd.: 1188).

Kurz (2002) vergleicht Berufsbildungsinstitutionen und ihre Entwicklung zu sogenannten regionalen Kompetenzzentren anhand der Kriterien „institutionelle Autonomie“ und „Partizipation“ in regionalen Prozessen zu lebenslangem Lernen durch Integration von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Oftmals wird Innovation durch strukturelle Barrieren, traditionelle Lehr- und Schulkonzepte, sowie das Fehlen von Mitteln um Wandel durchzusetzen, gebremst.

Empirische Erkenntnisse zum Einfluss von Professionalisierungsprozessen auf Berufsschullehrer liegen im arabischen Raum nicht vor. Empirische Daten fehlen sowohl zu berufsbiographischen Merkmalen, ihrer Ausbildung, dem fachlichen Wissen, den Gründen für die Berufswahl und ihren Wahrnehmungen in den Lehrveranstaltungen

Aus der defizitären Literatur hinsichtlich der Lehrkräfte beruflicher Schulen in Ägypten und ihrem Professionalisierungspotential und der gleichzeitig zentralen Bedeutung dieser Thematik im Rahmen der Entwicklung eines zukunftssicheren Berufsbildungssystems verzeichnen sich erhebliche Forschungsdesiderate, die – aufgrund der speziellen Rahmenbedingungen des ägyptischen Berufsbildungssystems – nur sehr bedingt durch den Rückgriff auf bestehende Literatur gelöst werden können. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Forschungsdesiderate zu beheben und gleichzeitig Anschlussfähigkeit für weitere Forschung zu bieten. Im Idealfall sollten die Ergebnisse in politische Entscheidungsfindungsprozesse eingespeist werden können.

### 3. THEORETISCHER ZUGANG: LUHMANNS FUNKTIONAL-STRUKTURELLE SYSTEMTHEORIE

#### 3.1. EINFÜHRUNG IN DIE THEORIE SOZIALER SYSTEME

Es gibt nicht DIE eine Systemtheorie, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher, sich zum Teil auch widersprechender Ansätze, die sich auf verschiedene Analyseebenen beziehen und somit auch ein jeweils unterschiedliches Systemverständnis haben.

Da ein wesentlicher Teil dieser Arbeit sich der Untersuchung der Funktionen, Relationen und Strukturen des Sozialsystems „berufliche Schule“ in Ägypten widmet, bietet sich der funktional-strukturelle Ansatz von Niklas Luhmann als geeigneter theoretischer Rahmen für diese Arbeit an.

Ein System kennzeichnet sich durch die Existenz unterschiedlicher Elemente, die eine bestimmte Ordnung aufweisen (Struktur) und in gewisser Weise aufeinander einwirken (Funktion). Das Entfallen der Elemente würde den Charakter als System in gewisser Weise in Frage stellen (Luhmann, 1984:15). Ein System grenzt sich zudem von seiner Umwelt ab, indem es eigene Grenzen zieht, sich seine eigenen Regeln vorschreibt und nach diesen arbeitet und funktioniert. Systeme beziehen sich auf sich selbst – sie sind nach Luhmann rekursiv. Die Differenzierung zwischen System und Umwelt ermöglicht erst die Existenz eines Systems und ist daher konstitutiv für den Systembegriff. Systeme erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, die als Funktionsprämisse selbstreferenzieller Operationen fungiert. Somit ist Grenzerhaltung (*boundary maintenance*) äquivalent zur Systemerhaltung (ebd.:35).

In der allgemeinen Systemtheorie, kann man folgende drei Analyseebenen unterscheiden:

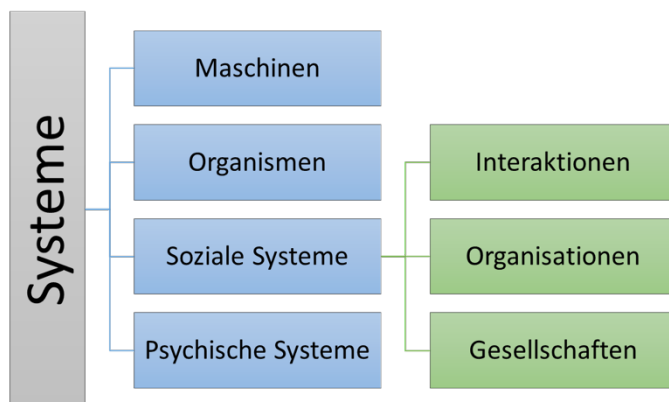


ABBILDUNG 2: KLASSIFIKATION VON SYSTEMEN

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Luhmann (1984: 16)

Durch das Abstraktionsschema der drei Ebenen der Systembildung können Vergleiche hinsichtlich der Möglichkeiten, Systeme zu bilden, gemacht werden. Es können jedoch auch Gleichheiten identifiziert werden, die jedoch auch nur für Teilbereiche einer Vergleichsebene gelten können. Sowohl soziale als auch psychische Systeme können auf die nächsthöhere Ebene überführt werden, da beide Systeme sind. Gleichzeitig lassen sie sich durch Sinngebrauch charakterisieren, was jedoch nicht auf Maschinen und Organismen zutrifft, die sich auf derselben Ebene befinden (Luhmann, 1984:18).



Für die vorliegende Arbeit sind soziale Systeme von großer Bedeutung, und insbesondere das Berufsbildungssystem, das sich aus dem Gesellschaftssystem ausdifferenziert hat.

Systeme differenzieren sich weiter aus um Komplexität zu reduzieren, indem sie Sub-Systeme herausbilden und dadurch Umwelten für die ursprünglichen Systeme darstellen. Es kommt hierbei also zu einer Wiederholung der Systembildung in Systemen, wobei das Gesamtsystem dann für die Teilsysteme eine „interne Umwelt“ konstituiert. Dabei kann die Systemdifferenzierung unterschiedliche Formen annehmen: segmentierend, stratifikatorisch oder funktionsdifferenzierend (Luhmann, 1984: 39). Durch das vielfache Hineinkopieren der System/Umwelt-Differenz wird gleichzeitig die Komplexität gesteigert. Komplexität ist gleichbedeutend mit Selektionszwang zwischen den Elementen, die dazu benutzt werden, um das System zu konstituieren und zu erhalten.

Selektionszwang heißt Kontingenz, da zwischen den Elementen auch andere Relationierungen möglich wären. Komplexität entsteht erst durch Reduktion von Komplexität und selektive Konditionierung der Reduktion. Die Paradoxie der Komplexität zeigt sich darin, dass eine Vereinfachung nicht als Gegenbegriff zur Komplexität, sondern als „ein Moment der zur Steigerung der Komplexität beitragenden Komplexitätsbewältigung“ (Baecker, 1999: 28) zu verstehen ist. Die Grenzbildung von Systemen dient nicht nur der Reduktion externer, sondern auch interner Komplexität des Systems. Komplexe Systeme müssen sich an ihre Umwelt, aber auch an ihre eigene Komplexität anpassen. Letzteres erklärt, weshalb sich Systeme nicht immer ohne Hindernisse an Veränderungen in ihrer Umwelt anpassen können. Um auf sich selbst und ihre Umwelt entsprechend reagieren zu können, benötigen komplexe Systeme ein hohes Maß an Instabilität, da sie sich laufend reproduzieren müssen (Luhmann, 1984: 205ff.). Baecker (1999: 29f.) unterscheidet vier Formen von Komplexität, die je nach System und Sachverhalt unterschiedliche Ausprägungen haben: sachliche, soziale, zeitliche und operative Komplexität.

Insbesondere die sachliche und die zeitliche Komplexität scheinen mir für den Fall des ägyptischen Berufsbildungssystems relevant. Bei der sachlichen Komplexität geht es um die Vielzahl und Vielfalt der Elemente, die selektiv aufeinander einwirken. Beides ist im ägyptischen Berufsbildungssystem gegeben, da hier eine Vielzahl von Akteuren in unterschiedlichen Funktionen involviert sind und auf unterschiedlichen Ebenen agieren. Die Tatsache, dass die Zuständigkeiten der technischen und beruflichen Schulen nicht klar festgelegt sind, ist ein sehr eindeutiger Beleg für diese Form von Komplexität. Auch die zeitliche Komplexität soll als relativ stark ausgeprägt angenommen werden, da die Erwartungen, Hoffnungen und Anforderungen in Bezug auf die Entwicklung eines Berufsbildungssystems als „zusätzliche Rückkopplungsschleifen zwischen den Systemelementen wirksam werden“, was sich nicht zuletzt in der Vision 2030 des Landes sowie den Reformbemühungen (bekannt als „Education 2.0“ und „Technical Education 2.0“) bemerkbar macht.

In seiner funktional-strukturellen Systemtheorie wird der Funktionsbegriff dem Strukturbegriff vorgeordnet. Somit werden soziale Systeme nicht durch bestimmte Werte und Normen definiert, sondern sinnhaft verknüpfte aufeinander weisende soziale Handlungen (Luhmann, 1972: 115). Durch diese Variabilität der Systemstruktur besitzen soziale Systeme die Möglichkeit, das Ausfallen von bestimmten Leistungen des Systems durch andere, alternative – sogenannte funktionale Äquivalente Leistungen – zu ersetzen, „[...] die den Fortbestand unter veränderten Bedingungen ermöglicht[...]“ (vgl. Luhmann, 1972: 33).

So können einzelne Leistungen gegeneinander ausgetauscht werden „während sie als konkrete Vorgänge unvergleichbar verschieden sind“ (Luhmann, 1972: 14).

Für seine Systemtheorie überträgt Luhmann den Begriff der „Autopoiesis“ auf psychische und soziale Systeme. Das Konzept der Autopoiesis, welches zurückgeht auf Humberto R. Maturana und F. Varela, wurde ursprünglich nur auf biologische Organismen, also lebende Systeme, angewendet. Unter dem Begriff versteht man die Fähigkeit eines Systems zur Selbsterhaltung durch Eigenproduktion seiner zur Erhaltung nötigen Elemente. Die operative Geschlossenheit der sozialen Systeme ist gleichzeitig Bedingung für Offenheit gegenüber seiner Umwelt. Das Konzept der operativen Geschlossenheit wird in Albrecht Koschorkes Aufsatz „Die Grenzen des Systems und die Rhetorik der Systemtheorie“ wie folgt zusammengefasst:

„Systeme, das ist die Ausgangsüberlegung, können ihre Funktionen dann und nur dann erfüllen, wenn sie äußere Komplexität reduzieren und innere, das heißt strukturelle Komplexität aufbauen. Ein System ohne hinreichende Abschirmung von den unendlich vielfältigen Vorgängen in seiner Umgebung würde aufhören, sich zu reproduzieren; es würde an einer nicht zu verarbeitenden Übermenge an Umwelteinflüssen zugrundegehen. Es kann sich nur um den Preis der Grenzziehung und Ausbildung eigener konsistenter Strukturen, das heißt durch Rückbezüglichkeit auf sich selbst, operationsfähig machen. Es schaltet von Fremd- auf Selbstanpassung um und wird gerade durch Abweichung von Umweltvorgaben zu komplexen Leistungen befähigt. Weil, kein System seine Umwelt beobachten (...) könnte, wenn es jedes Ereignis der Umwelt durch einen Eigenzustand parieren müsste, lässt sich im Umkehrschluss allein durch operative Geschlossenheit Offenheit gegenüber der Außenwelt erreichen. Die beiden Attribute Geschlossenheit und Offenheit widersprechen sich also nicht, sie bedingen einander.“ (Koschorke, 1999:52ff)

Das soziale System Gesellschaft erhält sich durch die Reproduktion eigener Operationen; diese Operationen sind Kommunikationen. Funktionssysteme sind als Kommunikationszusammenhänge zu verstehen, die ihre Weltdeutung entlang symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien zu selbstreferenziellen binären Codes verdichten (Drieschner und Gaus, 2014: 18).

Das Kommunikationsmedium eines Systems muss auf bestimmte Weise codiert werden, um das System funktionsfähig zu machen. Damit wird das System auf einen bestimmten Funktionsbereich festgelegt und gleichzeitig von seiner Umwelt abgegrenzt. „Ein Code schafft und dirigiert zugleich die Entscheidungsfreiheiten eines Systems“ (Luhmann 2000: 88) und stellt so die Systemautonomie sicher. Ein Code ist immer zweiseitiger Natur zur Schaffung der nötigen Differenz von der Umwelt für die Herstellung der Entscheidungen. Alle Beobachtungen des Systems gegenüber seiner Umwelt werden so ausschließlich im Sinne des Funktionscodes ausgerichtet. Durch sogenannte Filterung wird nur die eine Seite des Codes relevant, z.B. beobachtet das Rechtssystem (Recht/Unrecht) die Umwelt lediglich daraufhin, ob rechtmäßig oder unrechtmäßig gehandelt wurde. Das Pendant des Bildungssystems ist das Medium Lebenslauf und der entsprechende Code, anhand dessen das System seine Operationen ausrichtet, lernen/nicht lernen bzw. vermittelbar/nicht vermittelbar. Es können mehrere Teilsysteme auf ein und dasselbe Ereignis wirken, jedoch unter Selektion der jeweiligen Anschlusskommunikationen im Rahmen seiner Sinn Grenzen, die durch das jeweilige Medium und den binären Code definiert sind (vgl. Drieschner und Gaus, 2014: 19).

Langfristige Umweltkontakte sind für ein System von struktureller Bedeutung, denn je nachdem „an welche Umweltausschnitte ein System langfristig gekoppelt ist, entwickeln sich im System andere Strukturen...weil das System seine Strukturen aus Anlass von spezifischen Irritationen aufbaut und ändert.“ (Luhmann, 1990:40). Soziale Systeme ändern ihre Strukturen im Laufe der Zeit und zwar dann, wenn Erwartungen positiv oder negativ enttäuscht werden und dadurch das System irritiert wird. Dies geschieht durch strukturelle Kopplungen mit anderen Systemen aus der Umwelt, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

Mit dem Begriff der strukturellen Kopplung können Beziehungen zwischen psychischen Systemen in Lehr-Lernprozessen, zwischen einzelnen Organisationen im Bildungssystem und zwischen dem Bildungssystem und anderen Funktionssystemen analysiert werden (vgl. Drieschner und Gaus, 2014: 23). Betrachtet hinsichtlich seiner Interaktionssysteme, kann man Lernen und Lehren als strukturelle Kopplung von psychischem System und dem Kommunikationssystem Unterricht definieren. Sowohl das Bewusstsein der Lernenden als auch das Interaktionssystem Unterricht sind zwar unabhängig operierende, autopoietische Systeme, interpenetrieren sich jedoch wechselseitig durch das Medium „Sprache“ zur Aufrechterhaltung ihrer jeweiligen Operationen. Die Systeme stellen sich für ihren Strukturaufbau jeweils wechselseitig ihre Komplexität zur Verfügung. Neben dem Interaktionssystem Unterricht, in welchem Lehrende und Lernende miteinander interagieren und durch Kommunikation systematisch strukturierte Lehr-Lern-Prozesse gestalten, identifiziert Luhmann als weitere Interaktionssysteme außerdem thematische Konferenzen wie Fachlehrerkonferenzen, Zeugniskonferenzen, und Schulleiterkonferenzen sowie Dienstbesprechungen, die zwischen Lehrerkollegien und Schulleitungen stattfinden (ebd.: 25).

Dabei operieren Interaktionssysteme, genauso wie soziale Systeme, selbstreferenziell und operativ geschlossen, wodurch eine interne strukturelle Unbestimmtheit und ein Überschuss an Beobachtungsmöglichkeiten erzeugt werden. Im Interaktionssystem Unterricht regelt die Rollenstruktur von Lehrer und Schüler die Teilnahme an der jeweiligen Kommunikation, wobei die Schüler aufgrund des erzeugten Überschusses nicht alle integriert werden können. Die komplementäre, jedoch asymmetrische Rollenverteilung findet gemessen an Autorität, Situationskontrolle und Redezeit zugunsten des Lehrers statt. Die Teilnehmer inklusive der Lehrer können jedoch nicht vorhersehen was geschieht, und sind so einer selbsterzeugten Ungewissheit ausgesetzt. Durch die Ungewissheit hinsichtlich eines günstigen oder ungünstigen Verlaufs des Unterrichts, wird so der Lehrer mit dem Paradox von Einheit und Routine konfrontiert, auf das er reagieren muss (vgl. Luhmann, 2002: 104ff).

Die Komplexität der Welt, die „den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgenlastigkeit eines Entscheidungsfeldes“ bezeichnet (Willke, 1991: 192) dient als oberster Bezugspunkt der funktionalen Analyse Luhmanns. Sie bildet die einzige Ausnahme zur System-Umwelt-Differenz und ist demnach die Einheit von System und Umwelt. Angesichts der begrenzten menschlichen Wahrnehmungs- und Aufnahmekapazität, besteht die Funktion sozialer Systeme in der Erfassung und Reduktion von Komplexität, indem sie „Inseln geringerer Komplexität“ bilden (Luhmann 1972: 116). Soziale Systeme müssen zwar auch eine gewisse Eigenkomplexität aufweisen, sind aber stets weniger komplex als ihre Umwelt. Diese Komplexitätsreduktion, die bei Luhmann auch als Unsicherheitsabsorption bezeichnet wird, geschieht durch Selektion der Möglichkeiten, indem Prämissen für Entscheidungen vorgegeben werden und so den beteiligten Personen Orientierungshilfen bieten.

#### 3.2. ENTSCHEIDUNGSPRÄMISSEN IN SYSTEMEN

Das Konzept der „Entscheidungsprämisse“ geht auf den Sozialwissenschaftler Herbert Simon zurück und wurde von Luhmann erweitert. Mit dem Begriff „Prämisse“ wird gemeint, „dass es sich um Voraussetzungen handelt, die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden“ (Luhmann, 2000: 222). Entscheidungsprämissen fungieren innerhalb einer Organisation als Richtschnur und sind das Resultat absorbierter Unsicherheit oder anders ausgedrückt, die Form, in der die Organisation sich an Unsicherheitsabsorption erinnert. Luhmann unterscheidet drei sogenannte „entscheidbare Entscheidungsprämissen“: Programme, Kommunikationswege und Personen, die „nicht separat wirken, sondern als Verbund des gemeinsamen Präformierens von Entscheidungen zu sehen sind mit Möglichkeiten eines Belastungsausgleichs“ (Luhmann, 2000: 259). Sie stellen sich als zeitlich überdauernd dar und bilden damit die Struktur der Organisation. Letztere ermöglichen es kontingente, also nicht vorhersehbare Situationen zu koordinieren, indem sie bestimmte Erwartungen zum Ausdruck bringen. Durch Veränderungen der Prämissen können Veränderungen in der Organisation stimuliert werden. Auf Ebene der Organisationssysteme sind Entscheidungsprämissen das funktionale Äquivalent für die Codierung der Funktionssysteme (Luhmann, 2000: 238).

Die Entscheidungsprämissen stellen also eine Art Brille dar, durch die ein System hinsichtlich seiner Organisationsstruktur und seiner Funktionsweise analysiert werden kann, was als gute Grundlage für die Analyse der Kompetenzen von Lehrkräften in beruflichen Schulen in Ägypten dient. In Anlehnung an das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen der Lehrerprofessionalität (EPIK-Modell), auf das noch genauer eingegangen wird, wird für die Forschungsarbeit die Annahme einer dialektischen Wechselwirkung zwischen Struktur und Person bzw. System und Handeln zugrunde gelegt.

In der vorliegenden Forschungsarbeit dienen die Entscheidungsprämissen als Tool zur Analyse des Status quo des ägyptischen Berufsbildungssystems sowie der Identifizierung von Problemen, die sich aus verschiedenen Perspektiven beobachten lassen. Es stellt sich hierbei die Frage, wo angesetzt werden kann und muss, um die Zukunftsfähigkeit der Organisation sicherzustellen und in welchen Bereichen des Systems Steuerungsimpulse sinnvoll und notwendig sind.

Programme sind „Erwartungen, die für mehr als nur eine Entscheidung gelten. Sie zwingen zugleich das Verhalten in die Form der Entscheidung, das Programm anzuwenden oder dies nicht zu tun“ (Luhmann, 1997: 842). Man unterscheidet zwischen Zweckprogrammen auf der einen Seite, also Programmen, die auf bestimmte Ziele ausgerichtet sind und Konditionalprogrammen auf der anderen Seite, die Handlungen zur Standardisierung von Prozessen festlegen. Erstere orientieren sich primär an der Zukunft, sind also outputorientiert, während letztere sich auf primär inputorientierte Programme und damit den Zeithorizont Vergangenheit beziehen (Luhmann, 2000: 260ff.). In beiden Formen, sowohl als Konditional- als auch als Zweckprogramme strukturieren sie das Gedächtnis des Systems und treffen eine Entscheidung darüber, was aus der Fallpraxis des Systems erinnert und was vergessen werden kann (ebd.: 275). Zum Beispiel können sich Routinen in der Kopplung von Zwecken und Mitteln (bei Zweckprogrammen) entwickeln, die dann erinnert und wiederholt angewandt werden. Diese Routinen schränken jedoch den Spielraum der funktionalen Äquivalenz ein, und selbst dann, wenn Innovation gefordert ist oder gar prämiert wird, wird grundsätzlich eher auf die erinnerten Routinen oder die Erfahrungen anderer Organisationen zurückgegriffen, wobei das zu lösende Problem so definiert wird, dass schon bekannte Problemlösungsansätze anwendbar zu sein scheinen (ebd.: 277).

Bei der Festlegung bzw. Definition der Entscheidungsprogramme geht es vor allem darum, die Vielzahl der möglichen Inputs (d.h. welches Rauschen in der relevanten Umwelt wird vom System in relevante Informationen übersetzt) und Outputs (d.h. welche Wirkungen sollen in der Umwelt erreicht werden) systematisch einzugrenzen, im Sinne der Reduktion von Komplexität im System.

Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass in professionellen Organisationen, wozu auch berufliche Schulen gezählt werden, Konditionalprogramme relativ geringe Bedeutung im Vergleich zu Zweckprogrammen haben, was auf die dort vorzufindenden komplexen Anforderungen zurückzuführen ist sowie auf die aktuelle Entwicklung im Bildungssystem, die sich tendenziell von Inputsteuerung (z.B. in Form von Lehrplänen) hin zur Outputsteuerung (z.B. in Form von Bildungsstandards) verschoben hat.

Kommunikationswege als zweite Entscheidungsprämisse sollen sicherstellen, dass die Organisation Entscheidungen treffen kann und definieren mitunter Zuständigkeiten, funktionale Unterscheidungen oder hierarchische Beziehungen. Sie werden oftmals in Form von „Organigrammen“ dargestellt und legen die Kompetenzen innerhalb einer Organisation fest. Durch die Festlegung der Kommunikationswege können das Verhältnis sowie die Folgeprobleme formalisierter Kontakte analysiert werden. Als Entscheidungsprämissen dienen sie dem Transport von Kompetenz (Luhmann, 2000: 319) und kennzeichnen die Dienstwege eines Organisationssystems, die eingehalten werden müssen. In Form von Hierarchien, Abteilungen, Mitzeichnungsberechtigungen oder Projektgruppen verhindern sie, dass jeder mit jedem kommuniziert. Sie sind eng mit den Entscheidungsprogrammen verknüpft und schränken die Möglichkeiten ein, indem sie vorgeben wie die mit Entscheidung verbundenen Informationen in der Organisation zirkulieren müssen. Schließlich verknüpfen Kommunikationswege die Entscheidungen der Systeme miteinander, was eine Voraussetzung für die autopoietische Reproduktion darstellt (ebd.: 316). Im ägyptischen Berufsbildungssystem sind eine Vielzahl und Vielfalt unterschiedlicher Akteure ausgestattet mit unterschiedlichen Kapazitäten und Kompetenzen involviert, wobei es keine klar definierten Kommunikationswege zwischen diesen gibt. Die von Luhmann definierte „Stelle“ als Kulminationspunkt der drei Entscheidungsprämissen fehlt im ägyptischen Kontext. Entscheidungen werden meist unabhängig von anderen Akteuren im System und unkoordiniert getroffen.

Die dritte Entscheidungsprämisse bezieht sich auf das Personal und ist auf die Kopplungen zwischen sozialen und psychischen Systemen fokussiert. Nach Luhmann werden Personen deshalb gewählt, „weil sie sich, wie man meint, für bestimmte Aufgaben eignen.“ (Luhmann, 2000: 225). Speziell geht es dabei um Entscheidungen über Eintritt (Einstellung) und Austritt (Entlassung) bzw. Entscheidungen über Versetzungen im System. (ebd.: 287). Er geht bei dieser Prämisse darum, wer eine konkrete Stelle besetzt, wobei die einzelne Person mit ihren Persönlichkeitsstrukturen und ihrem Lebenslauf in den Fokus rückt. Da jedoch Organisationssysteme aus Kommunikation bestehen und somit keine Möglichkeit der sinnigen Wahrnehmung besitzen, kann nur das, was von den Mitgliedern wahrgenommen und in die Kommunikation eingebracht wird, auf die Entscheidungen Einfluss nehmen. Gleichzeitig ist jedes psychische System einzigartig, wodurch die Stelle je nach Besetzung unterschiedlich interpretiert und die damit verbundene Arbeit unterschiedlich ausgeführt wird. Daher ist Personalentscheidung gleichzeitig auch immer eine Entscheidung über die Richtung der Organisation. Dies ist insbesondere bei der Stellenbesetzung auf hierarchisch höheren Ebenen zutreffend.

Dabei wird die Änderung einer Person als schwer bis unmöglich bewertet, da sich die Person auch im Falle der Bereitschaft zur Änderung innerhalb der Organisation durch die sozialen Erwartungen beeinflusst bzw. festgelegt sieht (vgl. Luhmann, 2000: 280). Diese Erwartungen werden wiederum stark von der vorherrschenden Kultur beeinflusst.

So ist im ägyptischen Bildungssystem zu beobachten, dass die Eltern vor allem in der Primar- und Sekundarstufe einen großen Einfluss auf Entscheidungen ihrer Kinder bzw. auch auf die Bewertung durch die Lehrer nehmen. Unabhängig von der realen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, wird eine positive Bewertung erwartet, die sich dann in den Abschlusszeugnissen reflektiert. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit und das Fehlen an qualifizierten Arbeitskräften, was durch viele Arbeitgeber beklagt wird, belegen dieses Phänomen, wobei Zertifikate und Zeugnisse keine Aussage über die Kompetenzen in Sinne von Wissen und Können machen und somit realitätsfern sind (vgl. Angel-Urdinola/Semlali, 2010: 14-15; Amer, 2007).

Aus unterschiedlich bewerteten Stellen bilden sich Karrieren, die als eine Form der Beobachtung von der Identität einer Person ausgeht und als solche, feste und bewertete Positionen in Form von Zensuren, Abschlüssen, etc. erfordert (Luhmann, 2000: 297). Damit wird nach Luhmann (2002: 71) die Karriererelevanz auf das Erziehungssystem verschoben, wobei der Aufenthalt im Erziehungssystem selbst als Teil einer Karriere angesehen wird. Damit stellt sie eine Art der Kapitalbildung für die Integration in die Gesellschaft dar, wobei jede Station sowohl von der Selbst- als auch der Fremdelektion abhängt, d.h. sowohl von Bewerbungen, gezeigtem Interesse, Leistungen aber auch den freiwerdenden Stellen und Auswahlentscheidungen anderer, was die Vorhersage von Karrieren unmöglich macht und sie so in einem Raum selbsterzeugter Ungewissheit operieren (Luhmann, 2000: 103, 299).

Die skizzierten Entscheidungsprämissen werden selbst durch Entscheidungen beschlossen, und werden daher als entscheidbar bezeichnet.

Darüber hinaus identifiziert Luhmann eine weitere vierte Entscheidungsprämisse, die er als unentscheidbar bezeichnet und die in Wechselwirkung mit den drei anderen Entscheidungsprämissen steht: Die Organisationskulturen, die bei Problemen entstehen, die nicht durch Vorgaben im Sinne von Entscheidungsprämissen gelöst werden können, werden durch informale Kommunikation und damit verbundenen Einstellungen und Werten erzeugt, die sich wiederum auf die Geschichte des Systems stützen. Dadurch, dass diese unentscheidbare Entscheidungsprämisse sich einer direkten Steuerung weitgehend entzieht, gilt sie nach Luhmann sogar als „wichtigstes Hindernis geplanter Innovationen“ (Luhmann, 2000: 245). Ein zu starker Fokus auf die Organisationskultur und die zu geringe Berücksichtigung der Umwelt kann mitunter zum Scheitern der Organisation selbst führen (ebd.: 246).

Übertragen auf das ägyptische Bildungssystem und speziell das hier untersuchte Berufsbildungssystem kann man in der Organisationskultur Ägyptens eine Erklärung finden, weshalb Reformen sich kaum oder nur sehr langsam durchsetzen lassen. Zwar werden Reformansätze in neue Direktiven, Strategien und ambitionierte Visionen der Regierung eingespeist, scheitern am Ende jedoch oftmals an der tatsächlichen praktischen Umsetzung. Beispielhaft für das ägyptische Berufsbildungssystem lassen sich in diesem Kontext die Versuche der Entwicklung von Berufsbildungsstandards im Zuge des „National Skills Standards Project“, die Etablierung einer nationalen Berufsbildungsbehörde oder der Reform des obersten Rats für Personalentwicklung („Supreme Council for Human Resources Development“) erwähnen, die jedoch nie vollendet bzw. umgesetzt wurden.

Gleichzeitig werden bestehende Lehr- und Lernmethoden beibehalten, statt sie an die Umweltveränderungen anzupassen, was zur Diskrepanz zwischen dem Output des Systems und der Nachfrage des Beschäftigungssystems führt und somit die strukturelle Kopplung dieser Systeme behindert.

Historisch etablierte Organisationskulturen schließen einen Wandel zwar nicht komplett aus, jedoch können Änderungen nicht per Dekret oder Statut des Systems eingeführt werden. Ein Wandel der Organisationskultur wird demzufolge oft durch einen gesellschaftlichen Wertewandel induziert (ebd.: 245). Vor diesem Hintergrund kann eine Organisationskultur nicht als ein rational einzusetzender Gestaltungsparameter behandelt werden und ist demnach weder steuernde noch zu steuernde Prämisse. Stabile Organisationskulturen, die fest verankert sind, sich historisch etabliert und gesellschaftlich bewährt haben, erschweren Entwicklungen und Innovationen im System. Eine Studie des US-Wissenschaftlers Scott Shane hat gezeigt, dass Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung langsamer bei Innovationen sind, da sich die Mitarbeiter durch bestehende, feste Regeln eingeschränkt fühlen (Hofstede/Hofstede, 2010: 211). In Ägypten ist der Unsicherheitsvermeidungsindex mit einem Wert von 80 sehr hoch, was ein Hinweis darauf ist, dass bestehende Regeln eine wichtige Rolle spielen, während neuen unbekannten Verhaltens- und Denkmustern und Innovationen eher ablehnend begegnet wird. Sicherheit hat eine sehr hohe Priorität und ist ein wichtiger Motivationsfaktor in der ägyptischen Gesellschaft. Reformen werden demnach als riskant bewertet, während jedoch das Risiko der Beibehaltung der „bewährten“ Strukturen oft nicht gesehen oder unterschätzt wird (Luhmann, 2000: 333). Diese Zurückhaltung gegenüber Innovationen zeigt sich im ägyptischen Berufsbildungssystem beispielsweise in den Ausbildungsstrukturen, wobei die Privatwirtschaft oft nicht bereit ist, die für das duale System erforderliche Mitübernahme von Kosten und die Verantwortung zu tragen. Dies geht mit der Erwartungshaltung einher, der Staat habe die alleinige Verantwortung für die Bildung zu tragen und wird untermauert durch die historisch gewachsenen eher unflexiblen und starren Machtstrukturen, was wiederum die Selbstorganisation der Privatwirtschaft beeinflusst (vgl. Krapp, 1999). Eine Studie der Internationalen Arbeitsorganisation betonte die Herausforderung der Implementierung einer Public-Private-Partnership (PPP)-Struktur in einem System, dessen Geschichte auf einer staatlich gelenkten Wirtschaft gründet (vgl. Adams, 2010).

Reformen sind nach Auffassung Luhmanns (2002: 166) „sich selbst generierende Programme für die Veränderung der Strukturen des Systems.“ Reformen dienen der Antwort auf Inkonsistenzen und beziehen sich praktisch immer auf das Organisationssystem. Gerade im Zuge solcher Reformvorhaben werden tradierte Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten erst bewusst und bilden dann eine sogenannte Oppositionskultur. Gleichzeitig führt dies dazu, dass praktizierte Entscheidungsprämissen expliziter in der Kommunikation auftreten und auf diese Weise Konflikte und Änderungen anregen können. In solchen Fällen fungiert die Organisationskultur dann als eine Art Gedächtnis, das an Verletzung und Unterdrückung erinnert (Luhmann, 2000:247).

Die Unbekanntheit der Zukunft wird oftmals dadurch entschärft, dass entsprechende Reformen in anderen Organisationen bereits realisiert wurden, sodass man sich an ein vorgegebenes Muster halten und sich entsprechende Erfahrungen zu Nutze machen kann. Dies erklärt, weshalb einige Arten von Reformvorhaben sich wie Moden durch Diffusion ausbreiten (ebd.: 339).

#### Zwischenfazit

Die Systemtheorie von Niklas Luhmann dient als theoretisches Grundgerüst für die Forschungsarbeit, die auf die Untersuchung der Funktionen, Strukturen und Relationen des ägyptischen Berufsschulsystems zielt. Dem systemtheoretischen Ansatz zufolge hat sich das Gesellschaftssystem im Laufe der Zeit in mehrere Sub-Systeme ausdifferenziert, die jeweils unterschiedliche Funktionen wahrnehmen und somit die Gesamtkomplexität reduzieren. Die Reduktion von Komplexität ist für die Operationsfähigkeit von Systemen und damit ihrer Selbsterhaltung grundlegend. Charakteristisch für soziale Systeme ist ihre Abgrenzung gegenüber der Umwelt, die Fähigkeit zur Reproduktion ihrer eigenen Elemente, die auch als Autopoiesis bezeichnet wird und das Vorhandensein eines binären Codes, anhand dessen das System operiert und anschlussfähige Kommunikation ermöglicht. Zur Reduktion von Komplexität und der Analyse von Systemen dienen Prämissen für Entscheidungen, die Luhmann in Programme, Kommunikationswege und Personen unterteilt, wobei sich alle drei Entscheidungsprämissen gegenseitig bedingen. Mit dieser Analysebrille kann eine Bestandaufnahme der ägyptischen Berufsbildungslandschaft systematisch vorgenommen werden. Die Organisationskultur, die in einem gesonderten Kapitel behandelt wird, wird von Luhmann als vierte und „unentscheidbare“ Entscheidungsprämissen identifiziert und kann für die Erklärung von Veränderungsprozessen und Reformversuchen herangezogen werden. Besonders im ägyptischen Kontext hat die Organisationskultur einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Teilsysteme der Gesellschaft und ihre entsprechende Struktur und Funktionsweise.

#### 3.3. DAS (BERUFS-)BILDUNGSSYSTEM UND SEINE STRUKTURELLEN KOPPLUNGEN MIT BENACHBARTEN SYSTEMEN

Das Berufsbildungssystem ist ein Teilsystem des Bildungssystems, welches sich als eigenständiges gesellschaftliches Teilsystem ausdifferenziert hat und in enger Beziehung zu anderen Systemen steht: zum politisch-administrativen System, zum Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem und zum allgemeinbildenden Schulsystem.

Die Grenze des Berufsbildungssystems zu seiner Umwelt, also zu den anderen Systemen, ist allerdings nicht leicht zu bestimmen. Die gemeinsamen Normen und Strukturen des ägyptischen Berufsbildungssystems sind nicht klar erkennbar bzw. identifizierbar. Die Differenzierung des Berufsbildungssystems und alle dazugehörigen Elemente sind für Beobachter äußerst komplex und undurchschaubar. Damit stellt sich die Frage nach den Ursachen und Gründen für die Komplexität und Fragmentierung des Berufsbildungssystems und den Chancen einer Systematisierung im Sinne von Bereinigung und Organisation der kaum durchschaubaren Differenzierungen und Verknüpfungen, zum Beispiel im Rahmen einer Rekonstruktion einer adäquaten Lehrerbildung für berufliche Schulen.

Zunächst soll es jedoch um eine nähere Beschreibung des Bildungssystems gehen, welches im Folgenden in Anlehnung an Luhmann auch als Erziehungssystem bezeichnet wird. Luhmann geht davon aus, dass Menschen geboren werden und Personen durch Sozialisation und Erziehung entstehen. Damit lässt sich auch die Funktion der Erziehung ableiten, nämlich das Personenwerden von Menschen, indem personale Verhaltensprämissen erzeugt werden. In komplexen Gesellschaften, wozu auch die ägyptische Gesellschaft gehört, ist die Aufgabe der Erziehung die Ergebnisse von Sozialisation zu korrigieren bzw. zu ergänzen (vgl. Luhmann, 2002: 38).



Dies geschieht durch die Vermittlung von Wissen und Können. Allein die Absicht zu erziehen dient als Motor, der einen Differenzierungsvorgang in Gang setzt mit der Folge der Ausbildung neuer Systeme (ebd.: 62). Erziehung verstanden als gute Absicht geht einher mit Selektion in Form von Kommentierung des Lernverhaltens und Bestätigung oder Korrektur durch Zensurenvergabe, welche Vergleiche ermöglichen, die ihrerseits Voraussetzung für erwartete Gerechtigkeit sind. So wird die Aufnahme in die nächsthöhere Bildungsstufe, z.B. die Aufnahme in die Universität von den Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe abhängig gemacht. Damit soll insofern Gerechtigkeit sichergestellt werden, als dass nicht allein die Herkunft und der soziale Status ausschlaggebend sind (vgl. Luhmann, 2002: 64ff.). Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler aus besseren sozialen Verhältnissen generell bessere Chancen haben im Selektionssystem zu reüssieren, zeigt, dass das Ziel der Neutralisierung des sozialen Status nicht vollständig erreicht wurde.

Bezogen auf das ägyptische Berufsbildungssystem lässt sich dies veranschaulichen: Der normale Unterricht in der Schule ist meist nicht ausreichend um bestimmte Leistungen zu erzielen, sodass Privatunterricht in Anspruch genommen wird, insofern der soziale Status dies ermöglicht. Somit schneiden diese Schülerinnen und Schüler automatisch besser ab, womit ihnen die Türen für den Eintritt in die Universität eröffnet werden. Dagegen werden diejenigen aus sozial schwächeren Schichten, die entsprechend schlechter abschneiden, in dem beruflichen Zweig aufgefangen, der so faktisch degradiert wird.

Das Erziehungssystem stattet die Gesellschaft mit Lernfähigkeit aus, hat also die zentrale Funktion des „Lernen des Lernens“, was eine zirkuläre Selbstreferenz impliziert (ebd.: 628). Personen erlernen Fähigkeiten und erwerben Kompetenzen, mit denen sie sich weitere Situationen in ihrer Biografie erschließen können. Geht man vom Begriff des Lebenslaufs als Medium aus, so ist Wissen die Form, die den Lebenslauf füllt und eine Richtung gibt (ebd.: 97f). Wissen erweitert den Handlungsspielraum, ermöglicht wiederholte Verwendbarkeit durch Erinnern sowie auch die Erkennung von Neuheiten und Überraschungen, auf die sie reagieren können. Personen werden zur lebenslangen Lernfähigkeit erzogen. Bildung wird verstanden als Methodik des Könnens mit Lernen des Lernens als zentrale Komponente. Bildung bezeichnet demnach den Strukturaufbau einer Person in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt über ihren gesamten Lebenslauf hinweg und der Entfaltung von Möglichkeiten und Potenzialen sowie der Entwicklung. Dabei arbeitet Erziehung mit der Differenz „Medium/Form“.

Das Bildungssystem hat sich mit der Auslagerung der Unterrichts- und Bildungsfunktion aus dem Kontext der Familie als eigenständiges Sub-System ausdifferenziert. Lange Zeit war die Familie Hauptinstitution für Lehr-Lern-Verhältnisse, konnte die Funktion jedoch aufgrund der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft nicht mehr wahrnehmen. Erst mit der Herausbildung von modernen Bildungssystemen, wie wir sie heute in den meisten Gesellschaften vorfinden, vollzog sich diese drastische Änderung. Mit dem Umbau der Gesellschaft zu einem Primat funktionaler Differenzierung, verliert Sozialisation in Familien zunehmend an Bedeutung und die Chancen im späteren Leben werden durch Selektionsentscheidungen in Bildungsinstitutionen als zentrale Dirigierungsstelle für spätere Karrieren (vgl. Luhmann, 2002: 70) bestimmt. Parallel dazu hat sich das Bildungssystem auch aufgrund der Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion weiter ausdifferenziert in verschiedene spezialisierte Stufen und Formen der Bildung, darunter auch das Berufsbildungssystem, gewissermaßen auch als Reaktion auf die Signale des Beschäftigungssystems. Der Aufenthalt im Erziehungssystem ist bereits Teil der Karriere, da die Leistungen in der Schule und der Universität sich auf die späteren Chancen in der Berufswelt auswirken, ohne damit jedoch Sicherheit zu schaffen.

Das vorzeitige Verlassen des Erziehungssystems durch Schülerinnen und Schüler, ohne einen formalen Abschluss erlangt zu haben, ist nicht notwendigerweise die Folge eines Scheiterns im Selektionssystem, sondern ist oftmals auch auf den Umgang mit dieser Unsicherheit hinsichtlich der künftigen Positionierung im Beschäftigungssystem oder aber auf das Erziehungssystem selbst zurückzuführen. Letzteres erfordert eine Diagnose von möglichen systeminternen Defiziten, die oft in den eigenen Strukturen zu finden sind, und basierend darauf, die Entwicklung einer geeigneten Strategie zur Behebung dieser Defizite.

Nach Roobert Dreeben (Dreeben, 1968 „On What is Learned in School, Reading Mass“) lernt man in der Schule vor allem den Umgang mit Formen organisierter Arbeit: Leistungsanforderungen, Vergleiche mit Anderen, karriereförmige Selektion. Dies erleichtere später den Übergang in andere Organisationen, wie die berufliche Organisation.

Mit der Leistungserbringung für die Umwelt, die darin besteht, Lernen zu organisieren, trägt das Bildungssystem einen grundsätzlichen Widerspruch in sich, der darin besteht, dass es die Systemleistung im Unterschied zu anderen Funktionssystemen (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft) nicht aus sich selbst heraus erbringen kann, sondern dass diese lediglich vom psychischen System des Lernenden selbst erbracht werden kann. Das Bildungssystem kann also seine eigene Codierung (lernen/nicht lernen) nicht selbst durchsetzen, sondern nur die psychischen Systeme (also die jeweils Lernenden selbst). Die Systemleistung des Lernens kommt also nur zustande, wenn das Bildungssystem mit den psychischen Systemen kommuniziert, wobei diese Interaktion auf bestimmte kulturell etablierte, durch Habitus tradierte und Erfahrung erlernte Kommunikationsmodi und Verhaltensmustern beruht, die die Wahrscheinlichkeit des Leistungswillens von Lernern erhöhen (Drieschner und Gaus, 2014: 30). Soziale Systeme, die zum Ziel haben den Zustand von Menschen zu verändern, im Falle des Bildungssystems die Funktion des Personenwerdens von Menschen, weisen nur schwache/lose Kopplungen zwischen ihren Elementen und ihren zentralen Ebenen aus. Lose gekoppelte Systeme, wie das Bildungssystem, arbeiten mit relativ einfacher und gering ausgeprägter Technologie, weshalb sie zur Erbringung komplexer Systemleistungen auf die Personen und ihre Lern- und Kooperationsbereitschaft angewiesen sind. Für diesen Problemkreis haben Luhmann und Schorr die Begriffe strukturelles Technologiedefizit<sup>5</sup> und Technologieersatztechnologie geprägt (vgl. Luhmann/Schorr, 1979). Die lose Kopplung von Systemen bietet den Vorteil, dass eine Organisation flexibler auf Änderungen in der Umwelt reagieren kann, jedoch ist es schwieriger Entscheidungen durchzusetzen, die eine solche Änderung tatsächlich ermöglichen. Das Konzept der losen Kopplung kann die Funktionsweise von Bildungseinrichtungen erklären: Obwohl es vorgegebene Einsatzpläne und Stundenpläne gibt, ermöglicht die lose Kopplung immer auch einen gewissen Grad an Autonomie der Akteure des Systems. Daher wird das Konzept der losen Kopplung oft mit der Professionalität des Lehrerberufs in Verbindung gebracht (Drieschner/Gaus, 2014: 72).

Für die erfolgreiche Reproduktion ihrer Elemente sind die Systeme auf Leistungen ihrer Umwelt angewiesen: so ist das Bildungssystem auf die Bereitstellung finanzieller, infrastruktureller und rechtlicher Rahmenbedingungen angewiesen, was wiederum seine Autonomie einschränkt.

---

<sup>5</sup> Der Begriff Technologiedefizit der Pädagogik drückt aus, dass der Mensch als nicht-triviale Maschine eine „Black-Box“ darstellt, in der Ursache und Wirkung in keinem unmittelbaren, vorhersagbaren Zusammenhang stehen. In diesem Zusammenhang ist die pädagogische Kunst eine Sensibilität für Zufälle und Chancen zu entwickeln.

Gleichzeitig erbringt das Erziehungssystem für die Wirtschaft Ausbildungsleistungen. Diese gegenseitigen Leistungen integrieren Funktionssysteme über die wechselseitigen Einschränkungen von Freiheitsgraden. Werden allerdings zu hohe Leistungsanforderungen an ein System gerichtet, die im System Resonanz erzeugen, kann die Funktionserfüllung des Systems auf Dauer gefährdet werden.

Durch die strukturelle Kopplung von Systemen lässt sich erklären, weshalb sich trotz der Unbestimmtheit des Verhältnisses von Autopoiesis und Strukturbildung, solche Strukturen ausbilden, die zur jeweiligen Umwelt passen. Die operative Geschlossenheit des Systems steht nicht im Gegensatz zu der strukturellen Kopplung, die ihrerseits eine Überlebensbedingung des Systems darstellt und durch Selektion zur Komplexitätsreduktion des Systems beiträgt. So ist das politische System einer Gesellschaft mit der Wissenschaft z.B. über die Hochschulgesetzgebung und dem Erziehungssystem über die staatliche Kontrolle der Schulen strukturell gekoppelt. Wissenschafts- und Erziehungssystem sind ihrerseits über Universitäten gekoppelt. Die Kopplung von Politik und Wirtschaft erfolgt durch Abgaben und Steuern, zwischen Recht und Politik durch die Verfassung und zwischen Recht und Wirtschaft durch Eigentum und Vertrag. Operative Geschlossenheit und Autopoiesis sind eigens Voraussetzungen für die strukturelle Kopplung eines Systems, da sich das System erst durch die Differenz zur Umwelt, also die Unterscheidung System/Umwelt, als solches definiert und nur dann und nur so als System beobachtet wird (vgl. Luhmann, 2000). Über Irritation und Beobachtung können Systeme Kontakte nach außen unterhalten, die mit bestimmten Erwartungen an diese, basierend auf früheren Beobachtungen, verbunden sind. Verändert das beobachtete System seine Operationen, so werden die aufgestellten Erwartungen enttäuscht und das beobachtende System wird irritiert.

Funktioniert die strukturelle Kopplung, so kann das System aus dieser Operation Informationen ziehen und für seine eigenen Operationen nutzen und diese verändern, sodass es auf Probleme reagieren kann. Im Zuge der Modernisierung und Evolution von Gesellschaften wandeln sich auch strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. Dabei verändern sich jeweils die Beziehungen zu den Systemen Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Familie. So kommt es beispielsweise mit der Ausweitung der Aufgaben pädagogischer Organisationen zu Funktionsverschiebungen zwischen Familie und Bildungssystem, sowie zu Prozessen der innersystemischen Ausdifferenzierung, zum Beispiel in das Berufsbildungssystem. Die Folge der Modernisierung von Gesellschaften ist also sowohl die funktionale Ausdifferenzierung, als auch die innersystemische Differenzierung (Drieschner/Gaus, 2014: 9).

Das Berufsbildungssystem produziert über eigene systemspezifische Operationen Absolventen für das Beschäftigungssystem, welches Teil des Wirtschaftssystems ist. Erziehungssystem und Wirtschaft sind über Zeugnisse und Zertifikate strukturell gekoppelt (Luhmann, 1997: 107). Allerdings ist die Wirtschaft für das Erziehungssystem unkalkulierbar und wird daher nur als Beschäftigungssystem für das Erziehungssystem relevant, das heißt unter der Frage ob die Absolventen eine ihrer Ausbildung angemessene Arbeit finden (Luhmann, 2002: 125). Um dem Beschäftigungssystem seinen Erfordernissen entsprechende Absolventen zu liefern, muss das Berufsbildungssystem über strukturelle Kopplung im ständigen Informationsaustausch mit dem Wirtschaftssystem sein und entsprechende marktrelevante Daten und Informationen ins eigene System aufnehmen, verarbeiten und seine eigenen Operationen entsprechend verändern. Zur Aufrechterhaltung der Operationen des Systems ist daher anschlussfähige Kommunikation notwendig. Die Autopoiesis eines Systems, das heißt die fortlaufende Selbsterzeugung eigener Operationen innerhalb eines Systems durch Systemgrenzen ist unablässige Bedingung für die eigene Existenz.

Dennoch führt ein ausschließlicher Fokus auf interne Kommunikation und ein fehlender Anschluss nach Außen durch vollständiges Ausblenden der Umwelt dazu, dass das System seine Operationen nicht nachhaltig reproduzieren kann und somit seine eigene Funktionsfähigkeit und Existenz gefährdet.

Mit diesem systemtheoretischen Ansatz, kann die große Diskrepanz zwischen Arbeitsmarktanforderungen und dem Output des Berufsbildungssystems im Kontext Ägyptens auf eine fehlende funktionsfähige strukturelle Kopplung zurückgeführt werden, die sich wiederum aus den strukturspezifischen Operationen der jeweiligen Systeme speist. Die fehlende Organisation des ägyptischen Arbeitsmarkts und die mangelnde Kooperation zwischen Firmen des Privatsektors und dem Arbeitsministerium führen dazu, dass Beschäftigungsmöglichkeiten über zufällige Werbeanzeigen und Empfehlungen kommuniziert werden und somit das Ministerium keine zuverlässige und exakte Bedarfsanalyse erstellen kann (El Baradei & El Baradei, 2004: 40). Gleichzeitig stellen Privatunternehmen fest, dass sie qualifizierte Arbeitskräfte benötigen und kommunizieren nach außen das Fehlen gut ausgebildeter Fachkräfte. Sie stellen damit die Erwartung an das Berufsbildungssystem, eigene Strukturen und Operationen dahingehend zu ändern, dass sie den Erwartungen des Beschäftigungssystems entsprechen. Dabei wird nicht selten die Tatsache ignoriert, dass die Unternehmen des Beschäftigungssystems selbst auch einen Beitrag dazu leisten müssen, um die Passung der Absolventen an die Arbeitsmarktanforderungen zu ermöglichen. Das duale Modell beruht dabei auf einer Aufteilung der Ausbildungskosten zwischen Staat und Privatwirtschaft, was für die ägyptischen Strukturen ungewöhnlich ist. Dies zeigt sich beispielsweise in der Rolle der Industrie- und Handelskammern: Während zum Beispiel in Deutschland Ausbildungsausschüsse eingerichtet worden sind mit der Funktion, Prüfungen durchzuführen und das duale System zu unterstützen, stellen die Industriekammern in Ägypten lediglich Interessenvertretungen der Unternehmen dar und haben keine Funktion in der Ausbildung.

Die strukturelle Kopplung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem ist gerade deshalb von großer Bedeutung, da sich der Erfolg des deutschen Berufsbildungsmodells nicht zuletzt auf das Vorhandensein der Partnerschaft zwischen Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen stützt. Gleichzeitig besteht die große Anforderung des Erziehungssystems und insbesondere des Berufsbildungssystems darin, dass ständig auf Änderungen der Arbeitsmarktanforderungen und der Kurzfristigkeit wirtschaftlicher Fluktuationen reagiert werden muss und daher eine gewisse Flexibilität notwendig ist. Das deutsche Erziehungssystem reagiert auf diese Unkalkulierbarkeit damit, dass die Beziehungen zur Wirtschaft zunächst in zwei entgegengesetzte Prinzipien – der Generalisierung und der Spezialisierung – verwandelt wird, die dann systemintern verarbeitet werden, zum Beispiel indem unterschiedliche Ausbildungsprogramme für unterschiedliche Berufe angeboten werden. Damit kann das System eine gewisse Flexibilität und Sensibilität für Anforderungen bewahren, die den Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen ermöglichen.

Kopplungsprobleme zu anderen Systemen, zum Beispiel dem politischen System, können auch darauf zurückgeführt werden, dass die lose Kopplung dazu führt, dass politische Steuerungsvorgaben oftmals nicht die einzelnen tieferen (Organisations-)Ebenen erreichen und zu den gewünschten Ergebnissen führen. Beispielhaft hierfür können bildungspolitische Zielvorstellungen hinsichtlich der Lehrerkompetenzen oder Qualitätsstandards erwähnt werden, die zwar ihren Ausdruck in politischen Strategiepapieren oder politischen Agenden finden, jedoch letztlich an der eigentlichen Umsetzung in den einzelnen Klassenzimmern scheitern (vgl. Drieschner/Gaus, 2014:33).

So kommt es zu einem Auseinanderklaffen zwischen bildungspolitischer Rhetorik in Form von Absichtserklärungen und der Realität. In internationalen Studien und Rankings werden diese Diskrepanzen dann als Qualitätsprobleme des Bildungssystems sichtbar. Neben den Problemen auf der Ebene der Leistungsbeziehungen zwischen den Systemen, können Kopplungsprobleme auch darauf zurückgeführt werden, dass andere gesellschaftliche Funktionssysteme einen sehr hohen Finanzbedarf aufweisen, sodass das Bildungssystem unterfinanziert ist (vgl. Schimank, 2007: 131 zit. nach Drieschner/Graus, 2014: 36). In Ägypten sind die Ausgaben für das Militär historisch bedingt sehr hoch, wobei zugleich das dem Bildungssystem zugewiesene Budget zu gering ausfällt.

Das Berufsbildungssystem ist nicht zuletzt aufgrund der Anzahl an unterschiedlichen involvierten Akteuren und des hohen Maßes an Fragmentierung und nicht durchschaubaren Strukturen ein hoch komplexes System. Die Komplexität entsteht nicht zuletzt auch daraus, dass das System einen Überschuss an Möglichkeiten produziert und somit für sich selbst Ungewissheit erzeugt, in welcher es jedoch operieren muss. Die Reaktion auf die durch den Überschuss an Möglichkeiten erzeugte Komplexität erfolgt durch Selbstorganisation (Luhmann, 2002: 14).

Drieschner und Gauß (2014: 28) unterscheiden je nach Systemebene (Funktions-, Organisation-, Interaktionssystem) vier Formen struktureller Kopplung: kooperative Kopplung, hierarchische Kopplung, lose Kopplung und feste Kopplung.

Die Lehrerbildung ist ein Beispiel höchstkomplexer struktureller Kopplungen. Die Lehrerbildung ist einerseits wesentliches Element des Hochschulbetriebs und der Forschung, sowie andererseits auch Basis eines funktionierenden Schulsystems bzw. des gesamten Bildungssystems. Aus den Studien von John Hattie geht hervor, dass didaktisch gut ausgebildete und handlungsfähige Lehrer zentral für einen guten Unterricht sind. Bei der Reform der Lehrerbildung stehen sich aufgrund der Komplexität verschiedene Systeme als Umwelten gegenüber, die versuchen sich neu strukturell zu koppeln (Drieschner/Gaus, 2014: 38)

Durch die operative Geschlossenheit der Funktionssysteme und die Autopoiesis, erscheint eine direkte Eingriffsleistung des politischen Systems prinzipiell nicht möglich, jedoch durchaus die Steuerung als Anregung und Unterstützung zur Selbstveränderung im Sinne einer dezentralen Kontextsteuerung. Diese Form der hierarchischen Kopplung hat sich insbesondere in Gesellschaften entwickelt, wo Durchgriffskausalitäten eines Umweltcodes, z.B. „Macht“ im politischen System, nicht greifen. Die Aufgabe der dezentralen Kontextsteuerung besteht damit in der Gestaltung von Rahmenbedingungen, die von den Systemen als Anregungen für Selbstveränderung aufgenommen werden, auf die sie dann mit eigenen Operationen reagieren können (Drieschner/Gauß, 2014: 42). Beispielsweise setzt der Staat Rahmenvorgaben für Ausbildungsverordnungen für Lehrkräfte, Lehrpläne, Ressourcenzuweisungen, Bildungsstandards oder zugelassene Lehrbücher. Mit diesen Vorgaben müssen die Organisationen des Bildungssystems umgehen. Dabei ist interessant und relevant, dass neuere politische Steuerungsinstrumente von Beginn an größere Spielräume zur kreativen Auslegung und Anwendung durch die Organisationen im Bildungssystem aufweisen. Ohne diese Interpretationsspielräume wäre das Ziel einer passgenauen Umsetzung des schulischen Bildungsauftrags an die Lernvoraussetzung der Schülerinnen und Schülern vor Ort von vorne herein zum Scheitern verurteilt (ebd.: 44). Dabei werden durch die politische dezentrale Kontextsteuerung oftmals vertikale kooperative Kopplungen angeregt.

Die Einheit von Forschung und Lehre gilt als bildungshistorisch bekanntestes Beispiel vertikaler Kopplungen. Dabei ist die Hochschule zugleich Teil des Wissenschaftssystems mit dem Code wahr/unwahr und des Bildungssystems mit dem Code lernen/nicht lernen, vermittelbar/nicht vermittelbar. Diese doppelte Codierung wird für die Lehrerbildung nochmals verdoppelt: Als Teil des Bildungssystems stellt die Hochschule seine Selbstreproduktion über die Lehrerbildung sicher und regt über das Wirtschaftssystem dessen Selbstreflexion an. Obwohl beide Systeme als operativ geschlossene Systeme autonom operieren, sind sie mit den jeweils anderen Systemen strukturell gekoppelt, in dem sie die jeweilige Funktionslogik zu Verfügung stellen. Das Schulsystem sichert dem Wissenschaftssystem bzw. den Disziplinen durch den ständigen Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern die Existenzberechtigung, während das Hochschulsystem als Teil des Wissenschaftssystems durch die Produktion wahrer Aussagen dem Bildungssystem einen zentralen Bereich seiner Autonomie sichert (Drieschner/Gaus, 2014:38).

Politisch angeregte kooperative Kopplungen zwischen Organisationen des Bildungssystems mit systemfremden Organisationen können sich soweit verdichten, dass sich die System-Umwelt-Grenzen neu justieren und es zu einer strukturellen Integration kommt, indem neue Bereiche, die vormals der Umwelt angehört haben, in ein System eingegliedert werden (ebd.: 46f). Im Kontext der Mubarak-Kohl-Initiative wurde beispielsweise mit der Errichtung des Exekutivrats, durch Ministerialdekret Nr. 106 im Jahr 2010, eine Institution geschaffen die Vertreter des Bildungsministeriums (durch die Berufsbildungsdirektion, GD-TVET) sowie der Privatwirtschaft (durch die Investorenvereinigung) zusammenbringt.

Strukturelle Kopplungen können gelingen oder misslingen. Allerdings kann das Wissen um ihre Schwierigkeit die Koordinierung optimieren. Das Bewusstsein für mögliche Probleme und auftretende Spannungen im Rahmen der strukturellen Kopplungen ist bildungspolitisch, bildungswissenschaftlich und pädagogisch-praktisch von zentraler Bedeutung (ebd.: 37).

Maturana hat schon früh thematisiert, dass man die Funktionsweise von Systemen trotz Autonomie und Selbstreferenz erkennen kann:

„Die interessante Konsequenz besteht jedoch darin, daß die Art, in der ein autopoietisches System auf eine grobe Einwirkung vonseiten der Umwelt reagieren wird, größtenteils vorhersagbar ist, sobald die Art seiner Autopoiese verstanden ist. Kluge Politiker können solche Anpassungsprozesse intuitiv erfassen, und sie können von guten Wissenschaftlern, die systemtheoretische Modelle einsetzen, unterstützt werden. Dumme Politiker können nicht verstehen, warum soziale Institutionen ihre Identität nicht einfach über Nacht aufgeben, wenn man ihnen mit perfekter Logik vorrechnet, warum sie dies tun müssen, und solche Politiker werden von schlechten Wissenschaftlern unterstützt, die ihre Bemühungen darauf konzentrieren, diese irrelevante Logik zu entwickeln.“ (Maturana, 1982: 179)

---

### Zwischenfazit

In diesem Kapitel geht es um das Erziehungssystem als gesellschaftliches Teilsystem und deren zentrale Unterrichts- und Bildungsfunktion, die aufgrund komplexer werdender Gesellschaften von der Familie auf das Bildungssystem übertragen wurde. Die Genese des Berufsbildungssystems kann zum einen als Reaktion auf die Signale des Beschäftigungssystems interpretiert werden, und zum anderen als Notwendigkeit der Reduktion von Komplexität. Das Bildungssystem zählt zu den lose gekoppelten Systemen, die zur Erbringung ihrer Leistungen auf die Personen und ihre Lern- und Kooperationsbereitschaft angewiesen sind (vgl. Drieschner/Gaus, 2014). Die Verknüpfung des Erziehungssystems mit anderen Funktionssystemen wie dem politischen System oder dem Wirtschaftssystem erfolgt durch strukturelle Kopplung, über die staatliche Kontrolle mit dem politischen System und Zeugnisse und Zertifikate mit dem Wirtschaftssystem (vgl. Luhmann, 1997). Wenn diese strukturelle Kopplung nicht funktioniert, wie es im ägyptischen Bildungs- und Beschäftigungssystem der Fall ist, entsteht eine Diskrepanz, die sich in der hohen Jugendarbeitslosigkeit des Landes nach außen hin widerspiegelt. Kopplungsprobleme können analog zu anderen Systemen identifiziert werden und dienen zum Teil als Erklärungen für Diskrepanzen im System. Es gibt verschiedene Formen struktureller Kopplung, die je nach Rahmendbedingungen und auch Wissen um die Schwierigkeiten sowohl gelingen als auch misslingen können.

## 4. POLITIKFELDDANALYSE DER (BERUFS-)BILDUNGSPOLITIK

Berufsbildung ist als Teil der Bildungspolitik eines Staates ein politisches Anliegen, weswegen die Politikfeldanalyse als geeigneter theoretisch-konzeptioneller Zugang für die Forschungsarbeit erscheint und mit dem *Policy-Cycle* Modell eine prozessorale Abbildung des IST-Zustandes des Bildungssystems und des gewünschten SOLL-Zustandes im Sinne einer Zukunftsperspektive ermöglicht. Durch die Einteilung in unterschiedliche Phasen können Lücken, im Sinne von Herausforderungen und das Potenzial, im Sinne von Chancen einer Professionalisierung der Lehrkräfte von beruflichen Schulen in Ägypten identifiziert werden.

Die Eignung des Ansatzes speist sich daraus, dass der Ansatz als heuristisches Werkzeug nicht nur eine theoretische Analyse impliziert, sondern zum Ziel hat „den unfruchtbaren Dualismus zwischen Theorie und Praxis durch eine Wirklichkeitsorientierung zu überwinden“ (Blum/ Schubert, 2018: 20), indem die gewonnenen Erkenntnisse als Problemlösungsansätze in Form eines Handlungsplans mit einer Art „Toolkit“ für politische Entscheidungsträger aufbereitet und als wissenschaftliche Ressourcen in den politischen Problemverarbeitungsprozess eingespeist werden. Mit einem proaktiven Ansatz richtet sich die Politikfeldanalyse damit auf die Dimension der wissenschaftlichen Politikberatung und wird dem Anspruch dieser Forschungsarbeit gerecht, methodisch einerseits die Bestandsaufnahme durchzuführen, das heißt die Analyse des Berufsbildungssystems mit Blick auf die Lehrerbildung, und zum anderen, daraus entsprechende Handlungsempfehlungen für die Politikgestaltung abzuleiten. Ein Politikfeld als zentraler Bezugspunkt der Policy-Forschung gilt als zusammenhängender Bereich von Politikinhalten, die sich in verschiedene Funktionsbereiche wie Bildung, Gesundheit, Soziales, Sicherheit u.a. unterteilen lassen. In Anlehnung an Talcott Parsons Strukturfunktionalismus kann ein Politikfeld als soziales System verstanden werden, das als Interaktionszusammenhang von Akteuren gilt, welches wiederum durch die strukturellen Rahmenbedingungen determiniert wird. Die Berufsbildungspolitik in Ägypten wird in diesem Kontext als exemplarisches Handlungsfeld betrachtet, in dem die Prozesse des *Agenda*-Setting, der Politikformulierung in Netzwerken, der Implementation unterschiedlicher bildungspolitischer Instrumente und ihre Evaluation behandelt werden. Als offener und interdisziplinärer Forschungsansatz innerhalb der Politikwissenschaft, bietet die Politikfeldanalyse zudem grundsätzliche Anschluss- und Integrationsfähigkeit für andere wissenschaftliche Forschungsansätze und –konzepte.

*Policy* ist neben *Polity* und *Politics* eine der drei zentralen Politikdimensionen, wobei es insbesondere um den inhaltlichen und materiellen Teil von Politik geht und sich unter anderem auf Gesetze, Verordnungen, Entscheidungen, Programme und Maßnahmen bezieht, deren konkretematerielle Resultate die Bürger direkt betreffen, gegebenenfalls an ihnen vorbeigehen oder nur symbolische Funktion haben. Hingegen bezeichnet die *Polity* konkrete politische Ordnungen, verfassungsmäßige, normative Aspekte, sowie prägende Strukturen und Institutionen, wobei Institutionen verstanden werden als „eine Ansammlung von mehr oder weniger dauerhaften sozialen gegenseitigen Erwartungen, aus denen sich Regelsysteme herauskristallisiert haben, welche die sozialen Interaktionen steuern“ (van Waarden 2009: 274 zit. nach Blum/Schubert, 2018: 97). Schließlich bezeichnet *Politics* den Prozess der Politikgestaltung und geht in diesem Kontext der Frage nach, welche Art von Akteuren ihre Interessen im politischen Prozess vertreten, welche Vermittlungsstrukturen wirken und wie sich Akteure im Netzwerk zusammenschließen.



Die Politikfeldanalyse beschränkt sich nicht nur auf die erste der drei Dimensionen, da die Strukturen und Institutionen (*Polity*) den Rahmen bilden, innerhalb dem sich die politischen Prozesse (*Politics*) vollziehen, die wiederum bestimmte Inhalte (*Policies*) zum Gegenstand haben. Damit betrachtet die Politikfeldanalyse *Policy* als abhängige, und *Polity* und *Politics* als unabhängige Variablen (vgl. Blum/Schubert, 2018: 11).

Zweck der Politikfeldanalyse ist der Versuch, Problemlösungen zu erarbeiten, die der Politik als mögliche normative Vorgaben zu Verfügung gestellt werden, sowie um Erkenntnisse und Wissen zu erlangen, welche in die Lehre und in die Politikberatung eingespeist werden können. Dies lässt sich aus zwei traditionellen Schulen der Politikwissenschaft ableiten: der empirisch-analytischen Politikwissenschaft im Sinne von *science for knowledge* und der beratenden Politikwissenschaft im Sinne einer *science for action* (vgl. Parsons, 1996).

Auch wenn Bildung eine zentrale Stellung in der Politikwissenschaft einnimmt, ist die politikfeldanalytische Betrachtung der Bildungspolitik bislang eher schwach ausgeprägt. Der Ansatz hat seinen Ursprung in den USA und entwickelte sich seit Mitte der neunziger Jahre in der deutschen Politikwissenschaft. Als wichtiger Bezugspunkt der politikfeldanalytischen Forschung gilt das Systemmodell von David Easton (1965), wonach politische Prozesse zwischen den vier Bezugsgrößen – Umwelt, politisches System, Inputs und Outputs – verankert werden.

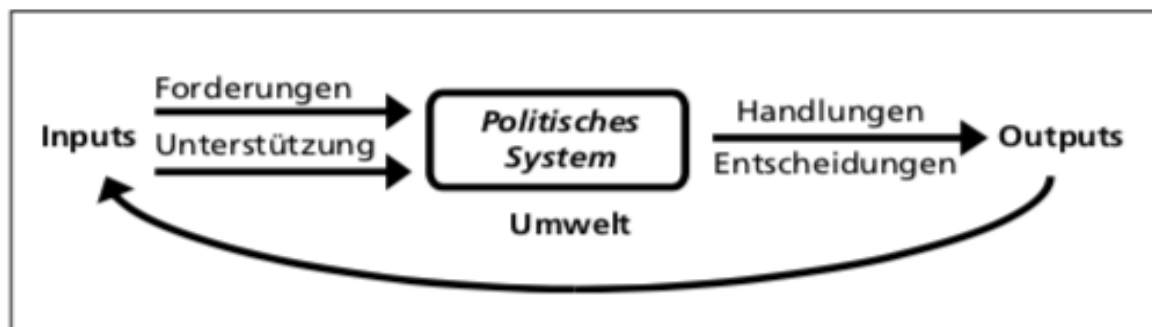


ABBILDUNG 3: POLITISCHES SYSTEM NACH EASTON

Quelle: Blum/Schubert, 2018: 14

Die Umwelt trägt Forderungen und Interessen sowie auch Unterstützung an das politische System heran. Dies geschieht in Form von Input, welcher folglich im politischen System zu Entscheidungen und Handlungen verarbeitet wird. Die Entscheidungen werden dann als Output, zum Beispiel in Form von politischen Maßnahmen, an die Umwelt herausgegeben (vgl. Blum/Schubert, 2018: 23f.).

In diesem Modell wird das politische System als eine *Black Box* behandelt, da die Prozesse der Verarbeitung von Inputs nicht Gegenstand der Analyse sind. In Anlehnung an Eastons Modell wurde mit der Politikfeldanalyse, und konkret dem *Policy Cycle* als dem bekanntesten politikfeldanalytischen Modell, Licht in den Schatten dieser *Black Box* gebracht, was eine Neuorientierung implizierte und zudem der dynamischen und prozessorientierten Perspektive der Politikfeldforschung Rechnung tragen sollte (vgl. Schneider/Janning, 2006: 107f.).

Die Politikfeldanalyse befasst sich mit den konkreten Inhalten, Determinanten und Wirkungen des politischen Handelns. Nach der klassischen Formulierung von Thomas S. Dye (1976) behandelt sie das Problem „what governments do, why they do it, and what difference it makes“.

Damit frägt die Politikfeldanalyse danach

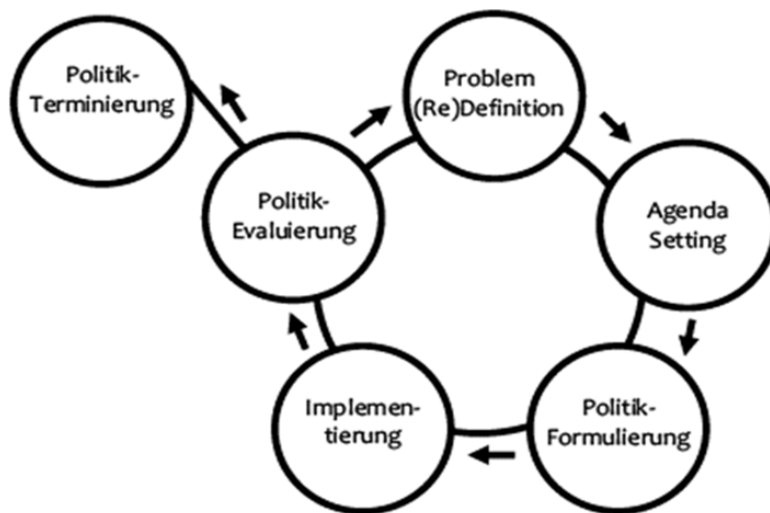
- **WAS** politische Akteure tun und was ihre Ziele dabei sind,
- **WARUM** sie welche Maßnahmen ergreifen,
- **WAS** sie letztlich für eine Wirkung haben und haben sollen.

Schließlich geht es auch um die Fragen, ob die Politik gut, gerecht und sinnvoll war und wie zukünftig mit ähnlichen Problemen zu verfahren ist. Das primäre Erkenntnisinteresse konzentriert sich auf die Grundlagen und Möglichkeiten staatlicher Interventionen. Es bestehen unterschiedliche Ansätze zur Analyse der politischen Entscheidungsinhalte, der Ursachen und der Wirkungen, darunter deskriptive, politikberatende und präskriptive Ansätze (vgl. Blum/Schubert, 2018: 51). In dem handlungstheoretischen Konzept stehen sowohl politische Akteure mit ihren inhaltlichen Interessen als auch Strategien zur Zielerreichung im Mittelpunkt.

Zur Analyse der Entscheidungsinhalte, ihrer Ursachen und der Wirkung werden in der Politikfeldanalyse Methoden der empirischen Sozialforschung herangezogen, wobei in dieser Forschungsarbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel (1991, 2005) ausgewählt wurde, da diese Methode für die Erhebung und Auswertung der Daten am adäquatesten erscheint.

Innerhalb des Politikfeldes Berufsbildung, welches eine „politische Arena“ darstellt, agieren die verschiedenen beteiligten Akteure. Die Akteure des ägyptischen Berufsbildungssystems werden in dieser Arbeit in einem separaten Kapitel im Rahmen von entsprechenden Stakeholder-Analysen verortet, um die jeweilige Positionierung und ihren Einfluss in der komplexen Berufsbildungslandschaft zu analysieren und zu verstehen. Dabei beschränkt sich die Analyse nicht nur auf politische Akteure, sondern bezieht auch zivilgesellschaftliche Organisationen, wirtschaftliche und internationale Akteure ein. Die Arbeit verfolgt zum einen, durch die Bestandsaufnahme im Sinne einer Bestimmung des Status quo, einen deskriptiven Ansatz, hat aber auch den Anspruch, aus den Ursache-Wirkungszusammenhängen der Analyse politischer Entscheidungsinhalte, entsprechende Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Bezüglich der Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse ist der *Policy Cycle* der am weitesten verbreitete Ansatz, der eine idealtypische, kreisförmige Anordnung der einzelnen Phasen vorsieht. Frühere Modelle, wie das Phasenmodell von Lasswell suggerieren eine systematisch lineare Form der Politikgestaltung, vergleichbar mit einem ökonomischen Produktionsprozess, wobei dies oftmals nicht der Realität entspricht, wenn Prozesse weder eindeutige Anfänge und Abschlüsse noch regelmäßige systematische Evaluierungen aufweisen (vgl. Blum/Schubert, 2018: 159).



**ABBILDUNG 4: PHASEN DES POLICY-CYCLE**

Quelle: Jann und Wegrich (2014)

##### 1. Problemwahrnehmung und –definition

Am Anfang steht ein spezifisches politisches Problem oder Defizit, welches auf einem bestehenden Politikfeld identifiziert wird, wobei dieses zunächst als solches erkannt werden muss und die Grundlage für die Formulierung der Berufsbildungspolitik und der entsprechenden Leitlinie bildet. Wenn nach normativen Grundsätzen eine Differenz zwischen Ist-Zustand und Soll-Wert auftritt, wird ein Sachverhalt als Problem wahrgenommen und erfordert ein reaktives Handeln. Politische Probleme sind in großem Maße auch sozial konstruiert. Je komplexer das System ist, desto unterschiedlicher die Problemwahrnehmungen durch die beteiligten Akteure. Oftmals wird davon ausgegangen, dass zunächst Probleme existieren und wahrgenommen werden müssen, bevor entsprechende Lösungen dafür entwickelt werden. In dem sogenannten *Garbage-Can-Modell* (Cohen et al., 1972) wird angenommen, dass in Organisationen viel Papier für die Schublade produziert wird, darunter auch Programme, die Lösungen für bestimmte, noch nicht existierende Probleme bieten, sodass die Lösung bereits vor dem Problem da ist.

In demokratischen Staaten erfolgt Problemwahrnehmung in der Regel im Rahmen von partizipativen Strukturen und in Form von Dialog unter Einbindung aller Beteiligten, wohingegen die Problemwahrnehmung in autoritären Staaten in einem engen Zirkel stattfindet, zumal der Zugang zu Informationen und ihre Veröffentlichung der politischen Steuerung unterliegt, wodurch letztlich der Staat als Machthaber über die Problemwahrnehmung entscheidet.

##### 2. Agenda-Setting und thematische Problemverankerung

Um in die zweite Phase des Zyklus einzutreten, müssen die Probleme Handlungsrelevanz erhalten. Es werden verschiedene Typen des Agenda-Setting je nach Akteuren unterschieden, die das Thema auf die Agenda setzen. Im ägyptischen Berufsbildungskontext erfolgt diese Phase insbesondere durch die rechtlichen Vorschriften, die in der aktuellen Verfassung und im Bildungsgesetz verankert sind, aber auch durch die neue Berufsbildungsreform *Technical Education 2.0* und die Vision 2030 des Landes.

### 3. Politikformulierung

Bei der Politikformulierung geht es um die Programme, Steuerungsinstrumente, gesetzgeberische und regulatorische Entscheidungen, die Festlegung der Zuständigkeiten und die Ressourcen für die Durchführung. Dabei spielen die Entscheidungsprämissen *Programme – Personen – Kommunikationswege* (vgl. Luhmann, 2000) eine Rolle, ebenso wie die Akteure und Akteurskonstellationen, die im Kapitel 10.1 durch die Stakeholder-Analyse untersucht werden und entsprechend in der Berufsbildungslandschaft platziert werden. In dieser Phase des Politikzyklus wird die Problemsituation eingeschätzt und Handlungsalternativen und –vorschläge abgeleitet. Bei falscher Problemreduktion kann es jedoch auch dazu kommen, dass falsche Ziele angestrebt werden und somit keine Verbesserung des Ausgangsproblems erfolgt. Am Ende dieser Phase stehen die Maßnahmen des politischen Systems, gewählte Steuerungsinstrumente oder Programme, wobei die inhaltliche Substanz auch nur rein symbolischer Natur sein kann. Jones (1984: 78 zit. nach Blum/Schubert, 2018: 180) identifiziert folgende Charakteristika der Politikformulierung:

- Festlegung der Anzahl der Akteure,
- Problemdefinition klären,
- Rolle von Institutionen,
- Dauer der Formulierungsphase,
- Konsensbildung und Konfliktregelung,
- Gewinner und Verlier.

Steuerungsinstrumente sind sämtliche Möglichkeiten, das Verhalten der beteiligten Akteure zu beeinflussen, um die gewünschten politischen Ziele zu erreichen. Dabei wird zwischen direkter und indirekter Steuerung unterschieden: Direkte Steuerung bezieht sich auf die Regulierung durch eine Autorität, im Falle des ägyptischen Berufsbildungssystems in erster Linie durch das Bildungsministerium. Die indirekte Steuerung impliziert die Finanzierung, aber auch die Überzeugung, wobei diese Arten der Steuerung im vorliegenden Fall auf die involvierten Entwicklungshilfeorganisationen zutreffen, die mit ihren Entwicklungshilfegeldern und der jeweiligen Expertise in das System eingreifen und dieses in gewisser Weise mitsteuern. Eine Steuerung im Sinne einer direkten Eingriffsleistung des politischen Systems wird in der Systemtheorie als prinzipiell nicht möglich erachtet, jedoch sehr wohl eine Anregung im Sinne einer dezentralen Kontextsteuerung (vgl. Willke, 1989, 2002), wobei diese eine Gestaltung der Rahmenbedingungen vorsieht, jedoch die eigentliche Operation nur vom System selbst ausgeführt werden kann (vgl. Drieschner/Gaus, 2014: 42). Eine Tendenz zur Übersteuerung zählt zu den häufigsten Denk- und Planungsfehlern im Umgang mit komplexen Systemen, wozu das ägyptische Berufsbildungssystem zählt (vgl. Vester, 2002: 36f.).

### 4. Implementierung und Evaluierung

Die Implementierung bezieht sich auf die konkrete Umsetzung von rechtsverbindlichen Entscheidungen durch Institutionen, wobei diese Phase bis in die 1970er Jahre nicht diskutiert und nicht als eigenständige Sequenz des Politikzyklus konzipiert wurde. Die damals vorherrschende Meinung beruhte auf einem mechanistischen Politikverständnis, wonach angenommen wurde, dass alles was der Staat beschließt auch umgesetzt wird. In dieser Phase steht die Frage im Zentrum, ob die Steuerungsinstrumente, Gesetze und Regulationen, die bislang auf dem Papier existieren, in der Praxis angewandt werden und somit die politischen Absichten in messbare Taten umgesetzt werden.

Die Implementierungsproblematik wurde erst sehr spät erkannt, wobei die Lücke zwischen ursprünglich politischer Zielen und der realen, administrativen Praxis teilweise mit der *Principal-Agent*-Theorie erklärt werden kann, wonach Informationsasymmetrien zwischen der beauftragenden und ausführenden Ebene das Handeln von Menschen innerhalb einer Hierarchie beeinflussen, wobei dieses von einer Dilemma-Situation geprägt wird.

Die anschließende Evaluierung sollte idealerweise nicht nur nach der Entscheidungsfindung und Implementierung, sondern in allen Phasen des Zyklus stattfinden. Die Evaluierung hat das Ziel, die Wirkung und Zielerreichung politischer Programme zu erfassen und zu beurteilen im Sinne von Resultaten und tatsächlichen Wirkungen.

Von allen Phasen sind Politikformulierung und Entscheidungsfindung am stärksten theorieorientiert untersucht worden, beispielsweise durch den *Multiple-Streams*-Ansatz (John Kingdon, 1984; Nikolaos Zahariadis, 2007), der der Frage nachgeht, weshalb es in einer Entscheidungsphase zur Auswahl einer bestimmten Lösung kommt. Der Ansatz gründet auf der Annahme, dass es drei Ströme gibt, die parallel und unabhängig voneinander durch das politische System fließen: Erstens, öffentlich wahrgenommene Probleme; zweitens *Policies*, die zur Lösung der Probleme entwickelt wurden und drittens die *Politics*, also auftretende Konflikt- und Interessenlagen. Nach diesem Ansatz kann Politikwandel nur dann erfolgen, wenn sich ein sogenanntes „Möglichkeitsfenster“ oder *window of opportunity* öffnet und die drei Ströme miteinander gekoppelt werden. Möglichkeitsfenster können sich dabei aufgrund des Problems oder aufgrund der politischen Konstellation öffnen, wobei günstige Gelegenheiten oftmals darüber entscheiden, ob sich ein Möglichkeitsfenster öffnet oder nicht (Blum/Schubert, 2018: 187f.)

Ein wichtiger analytischer Rahmen in der Policy-Analyse bietet der *Akteurzentrierte Institutionalismus*, der Mitte der 1990er Jahre von Renate Mayntz und Fritz Scharpf entwickelt wurde und im Rahmen des Kapitels 10. (Schlüsselakteure des Berufsbildungssystems) aufgegriffen wird. Der Ansatz eignet sich für die Zielsetzung der Forschungsarbeit, da er auf der Prämisse gründet, dass soziale Phänomene ein Produkt von Interaktionen zwischen intentional handelnden Individuen und kollektiven und kooperativen Akteuren sind, die durch den institutionellen Kontext strukturiert und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst werden. Grundsätzliche Zielsetzung ist die Doppelperspektive auf Institutionen und Akteure, denn „Die Analyse von Strukturen ohne Bezug auf Akteure bleibt genauso defizitär wie die Analyse von Akteurshandeln ohne Bezug auf Strukturen“ (Mayntz/Scharpf, 1995: 46). Der Ansatz geht ferner davon aus, dass Institutionen eine gewisse Pfadabhängigkeit aufweisen, wodurch sich ihre Reform als schwierig und mitunter auch langwierig erweist. Institutionen sind in bestimmte Kulturen eingebettet und wachsen mit diesen, wobei sie gleichzeitig die Kultur und die Akteure mitstrukturieren. Oftmals sind die Pfadabhängigkeit und die Kosten eines Pfadwechsels im Sinne einer Reform zu hoch. Diese Trägheitseffekte von Organisationen sind auch Teil der Habitustheorie von Bourdieu sowie der Theorie sozialer Systeme von Luhmann (vgl. Luhmann, 2000; Bourdieu, 1982). Dennoch verfügen Organisationen über das Potenzial zu „institutionellem Lernen“. Die Spieltheorie stellt Standardkonstellationen zur Verfügung, die angeben wie Akteure sich in verschiedenen Konstellationen verhalten sollen, um vorgegebene Ziele zu erreichen. Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine qualitative Studie, bei der das ausgewählte Politikfeld – die ägyptische Berufsbildungspolitik – mit den dazugehörigen politischen Institutionen und Akteuren einer systematischen Analyse unterzogen wird, wobei die Kriterien für die Auswahl der Institutionen und Akteure aus den Entscheidungsprämissen resultieren.

In der Governance-Debatte überwiegt ein Institutionen- und Staatenverständnis, in dem Kooperationen, dezentrale Problemlösungen und die Autonomie gesellschaftlicher Akteure dominieren. In einem *Multilevel-Governance*-System werden bindende Entscheidungen getroffen, wobei eine Vielzahl von politisch unabhängigen, jedoch gegenseitig voneinander abhängigen Akteuren in verschiedene Ebenen einbezogen werden, ohne dass eine Ebene die exklusive Kompetenz für die Politikgestaltung oder die politische Autorität zugeschrieben bekommt. Ziel des Ansatzes ist ein koordiniertes Handeln, die Schaffung von Synergien zwischen den verschiedenen Regierungsebenen sowie die Sicherstellung des Engagements durch andere politische und private Stakeholder. Die effektive Politikgestaltung und –implementierung basiert dabei auf einer aktiven Partnerschaft, die durch systematische vertikale und horizontale Koordinationsmechanismen entsprechend der nachfolgenden Abbildung unterstützt wird.



45

Der Multilevel Governance Ansatz wird von den Prinzipien der Offenheit, Partizipation, Verantwortlichkeit, Effektivität und Kohärenz untermauert. (vgl. ETF, 213).

Abschließend ist festzuhalten, dass Berufsbildung ein hoch komplexes Politikfeld darstellt, welches mit verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen verwoben ist und damit eine Vielzahl an Akteuren involviert sind und adressiert werden. Parallel dazu ist das Berufsbildungssystem in eine sehr dynamische, durch raschen technologischen und gesellschaftlichen Wandel charakterisierte Umwelt eingebettet, an die es sich anpassen muss. Wenn Berufsbildungssysteme und –institutionen keinen fest verankerten zentralisierten Mustern folgen müssen, können sie die eigenen Systemkräfte dazu nutzen, um sich an die sich ändernde Umwelt und die damit einhergehenden Anforderungen anzupassen. Es kann von einer positiven Korrelation zwischen der Autonomie der beruflichen Bildungseinrichtungen und ihrer jeweiligen Reaktivität auf die Arbeitsmarktnachfrage ausgegangen werden. Die Kapazität zur systematischen Evaluation im Sinne von Feedback und Kommunikationsschleifen muss innerhalb des Politikzyklus verstärkt und verbessert werden, um fundierte Entscheidungsfindung, organisationales Lernen, Verantwortungsübernahme und letztlich den politischen Lernprozess systematisch zu fördern.

#### Zwischenfazit

Das Berufsbildungssystem ist als gesellschaftliches Funktionssystem Teil der Bildungspolitik und damit ein politisches Anliegen, weswegen die Politikfeldanalyse ein geeignetes theoretisches Gerüst darstellt. Die Politikfeldanalyse impliziert nicht nur eine theoretische Analyse im Sinne einer Bestandsaufnahme, sondern dient durch den prospektiven Ansatz der praktischen Politikberatung. Das heuristische Modell des Politikzyklus (*policy cycle*) ermöglicht eine prozessorale Abbildung des aktuellen Standes der Entwicklung, wobei durch eine entsprechende Kategorisierung sowohl Lücken bzw. Herausforderungen als auch das Potenzial bzw. Chancen für eine Professionalisierung identifiziert werden können. Theoretisches Ziel der Politikfeldanalyse ist es, gewonnene Erkenntnisse als Problemlösungsansätze für politische Entscheidungsträger aufzubereiten und als wissenschaftliche Ressourcen in den politischen Problemverarbeitungsprozess einzuspeisen. Damit wird der Ansatz dem Anspruch der Dissertation gerecht, eine Analyse des Politikfeldes Berufsbildung und einer entsprechenden Interpretation mit Blick auf Lehrerbildung durchzuführen sowie einer Generierung von Empfehlungen im Sinne einer Politikberatung.

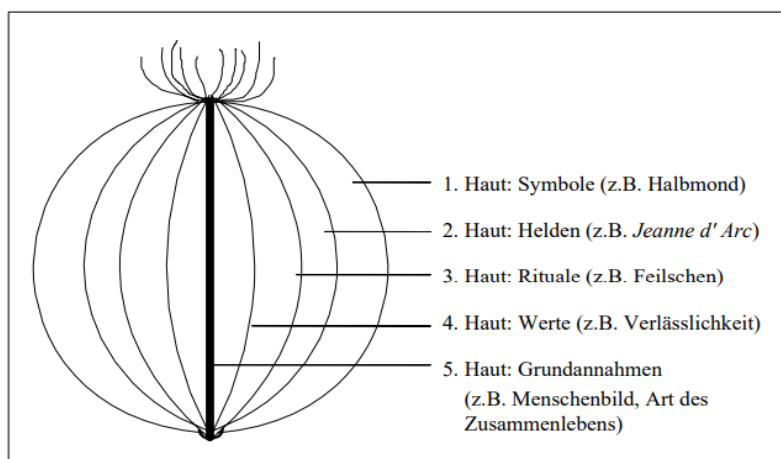
## 5. KULTUR UND ORGANISATION

### 5.1. KULTURTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die mentalen Modelle<sup>6</sup> von Menschen, die ihre Handlungsprinzipien, Relevanzsysteme und Denkstrukturen beeinflussen, werden stark von der jeweils vorherrschenden Kultur eines Gesellschafts- und Organisationssystems beeinflusst. Bei der Implementierung einer Berufsschullehrerausbildung im Kontext des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems spielt die jeweilige Organisationskultur eine herausragende Rolle.

Der weitverbreiteten Definition nach ist unter Kultur der Komplex an historisch gewachsenen Wert- und Denkmustern, einschließlich Symbolsystemen, eigenen Vorstellungs- und Orientierungsmustern zu verstehen, die das Verhalten ihrer Mitglieder nach innen und außen in nachhaltiger Weise prägen und sich auf ihre jeweiligen Handlungsformen und -strategien auswirken. In Anlehnung an Schein (1995: 23) wird Kultur begriffen als gesammelter gemeinsamer Wissensvorrat einer bestimmten Gruppe, die sich auf sämtliche verhaltensmäßige, emotionale und kognitive Elemente der Arbeitsweise aller Gruppenmitglieder erstreckt, wobei das gemeinsame Wissen eine Geschichte gemeinsamer Erfahrungen voraussetzt, die wiederum auf einer stabilen Mitgliedschaft in der Gruppe beruhen müssen. Hofstede bezeichnet dies als „kollektive Programmierung des Geistes“ (vgl. Hofstede, 2001). In Bezug auf die Anpassung an die Umwelt und die interne Integration zur Anpassung an die Umwelt, ist Kultur ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, welches sich bewährt hat und daher als rational und emotional korrekter Ansatz an die Mitglieder weitergegeben wird (Schein, 1995: 25).

Um das Phänomen „Kultur“ zu beschreiben, wird oftmals die sogenannte „Kulturzwiebel“ herangezogen, die sowohl sichtbare Elemente als auch nicht-beobachtbare Prozesse in einem Schichten-Modell widerspiegelt:



**ABBILDUNG 6: KULTURZWIEBEL**

Quelle: vgl. Blom/Meier (2002)

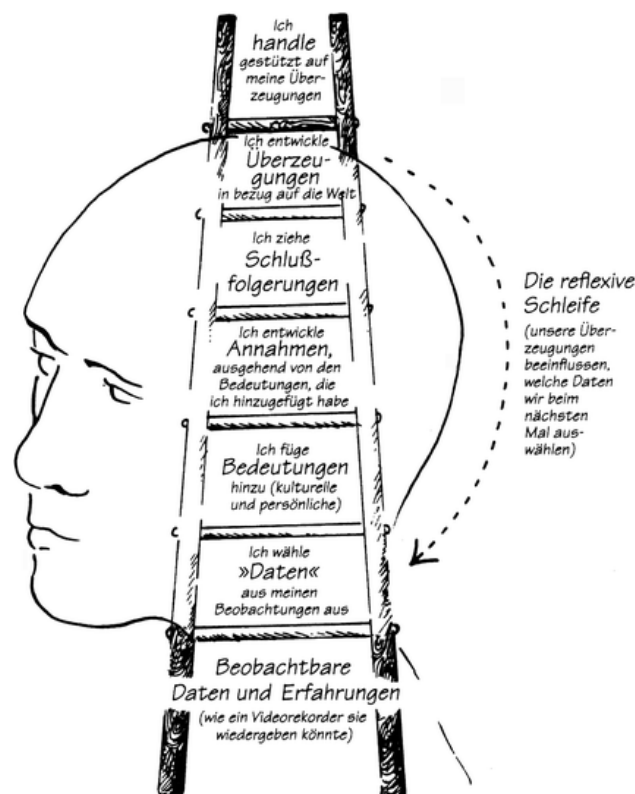
<sup>6</sup> Der Ausdruck „mentale Modelle“ wurde in den vierziger Jahren von dem schottischen Psychologen Kenneth Craik geprägt und später von Kognitionswissenschaftlern und Managern übernommen. Damit werden stillschweigende „Weltkarten“ (Maps), also Bilder, Annahmen, Geschichten bezeichnet, die Menschen von sich selbst und ihren Mitmenschen, von Institutionen, und anderen Aspekten in ihren Köpfen tragen. Sie bestimmen, was wir wahrnehmen und sind per definitionem fehlerhaft und unvollständig (Senge et al., 1996: 271f)



Die Grundannahmen stellen den Kern einer Kultur dar und werden erst dann sichtbar, wenn die anderen äußeren Zwiebelhäute – sinnbildlich gesehen – entfernt wurden. Zu diesen Grundannahmen zählen das von einer Gesellschaft vertretene Menschenbild sowie die Vorstellung des Umgangs miteinander, die sich auf die Handlungsweisen der Mitglieder auswirken.

In seinem Werk „Vom Geist der Gesetze“ zeigt Charles-Louis Montesquieu auf, dass Institutionen mentalen Modellen folgen und sich an lokale Kulturen anpassen. Institutionen, die in einer Kultur entstanden sind, halten mentale Programme aufrecht und daher stehen Organisationen und Kultur in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Organisationen können ohne die Kultur nicht verstanden werden und das Verständnis einer Kultur setzt den Einblick in Institutionen voraus.

Die mentalen Modelle führen dazu, dass wir unsere Welt so gestalten, indem wir Annahmen machen, die jedoch meist unüberprüft bleiben und auf und indem wir auf Grundlage früherer Erfahrungen und Beobachtungen Schlussfolgerungen ziehen. Dem Beobachteten werden Bedeutungen hinzugefügt und diese führen zu Annahmen, Schlussfolgerungen und Überzeugungen, die nicht auf reinen Beobachtungen und Fakten beruhen, sondern Interpretationen sind. Man bezeichnet dies auch als „Leiter der Schlussfolgerungen“, womit Chris Argyris einen mentalen Pfad wachsender Abstraktionen bezeichnet, die häufig zu irrtümlichen Überzeugungen führen. Dabei entsteht eine sogenannte „reflexive Schleife“, eine zirkuläre Rückkoppelung, wobei die Überzeugungen die darauffolgende Auswertung der Daten beeinflussen und den selektiven Zugriff auf die vorliegende Welt der objektiven Realitätsbedingungen steuern (Senge et al., 1996: 280).



**ABBILDUNG 7: ABSTRAKTIONSLEITER**

Quelle: Senge et al. (1996: 280)

Mit der Abstraktionsleiter kann erklärt werden, weshalb Menschen bestimmte Deutungs- und Handlungsmuster aufweisen. Sie beschreibt, wie Menschen von den in der Welt beobachteten Daten zu einer bestimmten Handlung gelangen. Symbolisch steht die erste Sprosse der Leiter für alle objektiv vorhandenen Informationen, die sich in der Umwelt vorfinden. Diese Fülle an Informationen aus der Umwelt muss von unserem Gehirn zunächst selektiert, dann sortiert werden. Die zweite Sprosse steht sozusagen für den Filterungsprozess, wobei über eine Vielzahl individueller Filter jene herausgefiltert werden, die als relevant erscheinen. Um handlungsfähig zu sein, muss in der dritten Sprosse den Daten eine Bedeutung hinzugefügt werden. Darauf folgt in der vierten Stufe dann die Schlussfolgerung. Sobald diese sich im Gehirn festgesetzt hat, beginnt sie das eigene Verhalten zu steuern. Die meisten dieser Leitersprossen befinden sich in unserem Kopf und sind real nicht sichtbar. Lediglich die objektiv wahrnehmbaren Fakten auf der ersten Leitersprosse und das konkrete Verhalten auf der letzten Sprosse sind sichtbar. Dabei kann die selektive Wahrnehmung zu Fehlinterpretationen führen, die möglicherweise wünschenswerte Resultate untergraben oder auch Konflikte zur Folge haben. Dieser Fehlinterpretation kann in Anlehnung an Senge jedoch entgegengewirkt werden. Er bezeichnet die Abstraktionsleiter als „äußerst nützliches Werkzeug“, wenn man sie auf drei Weisen nutzt:

1. Reflexion: Um sich das eigene Denken und Schlussfolgern bewusster zu machen;
2. Plädieren: Um das eigene Denken und Schlussfolgern sichtbarer für andere zu machen;
3. Erkunden: Um das Denken und Schlussfolgern anderer zu erkunden (Senge et al., 1996: 283).

So kann die Abstraktionsleiter auch als Reflexionsinstrument dienen, wobei sich Alternativen und neue, lösungsorientierte Handlungsschritte ergeben können.

Die Überzeugungen und Glaubenssätze, die die Lehrer beruflicher Schulen in Ägypten vertreten, haben einen großen Einfluss auf ihr Handeln. Wenn sie der Überzeugung sind, die Schüler lernen am besten, wenn sie ihren Lernprozess mit Hilfe der Lehrkräfte selbst aktiv organisieren können, werden sie ihren Unterricht entsprechend gestalten, indem sie interaktive Methoden einsetzen, Gruppenarbeiten und Diskussionen initiieren und zum eigenständigen Denken und Arbeiten anregen. Dagegen gestaltet ein Lehrer, der Lernen mit großem Leistungsdruck verbindet, den Unterricht hauptsächlich in Form von Frontalunterricht, mit hoher Informationsdichte und wenig Anwendungsbezug. Der institutionelle und kulturelle Kontext setzt dabei den entsprechenden Rahmen, in dem das Handeln des Lehrers stattfinden kann.

## 5.2. INTERKULTURELLE UNTERSCHIEDE: HOFSTEDES KULTURDIMENSIONEN

Viele Ansätze zur Lösung der globalen Herausforderungen greifen nicht oder nur teilweise, was nach Hofstede et al. (2010) auf die Ignoranz der unterschiedlichen Denkweisen zurückzuführen ist. Dabei wurzeln die unterschiedlichen mentalen Modelle in dem sozialen Umfeld, in dem wir aufgewachsen sind und die Lebenserfahrungen gesammelt haben (ebd.: 5). Bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, warum Menschen aus verschiedenen Kulturen in ähnlichen Kontexten und bei gleichen Problemen unterschiedlich reagieren und unterschiedliche Strukturen entwickeln, erscheinen Hofstedes sechs Kulturdimensionen hilfreich. Geert Hofstede, ein niederländischer Experte für Kulturwissenschaften, hat in den 80-er Jahren eine Theorie entwickelt, die sogenannte „Cultural Dimension Theory“, basierend auf über 50 Studien mit über 50 nationalen Kulturen, mit der er die Rahmenbedingungen zur Untersuchung schafft, wie Kultur die Verhaltensweisen von Menschen in unterschiedlichen Situationen beeinflusst und damit einen Erklärungsansatz für Handlungsstrukturen und Sinnsysteme liefert. Die Theorie stellt sechs kulturelle Dimensionen vor:

1. Machtdistanz
2. Individualität/Kollektivismus
3. Maskulinität/Femininität
4. Unsicherheitsvermeidung
5. Langzeitorientierung/Kurzzeitorientierung
6. Genuss/Zurückhaltung

### 1. Machtdistanz

Der Indikator für Machtdistanz (*Power Distance Index, PDI*) beschreibt das Ausmaß der Machtverhältnisse in einer Kultur und wie diese Verhältnisse verteilt sind. Die Ausgestaltung der Machtdistanz wird anhand des Hierarchiegefüges zwischen Eltern-Kinder, Lehrende-Lehrer, Führungskraft-Mitarbeiter sowie formalen Strukturen innerhalb von Organisationen verdeutlicht. In Kulturen mit hoher Machtdistanz verlaufen Entscheidungsprozesse in der Regel *top-down*, also von oben nach unten und den Entscheidungen wird nicht widersprochen. Machtdistanz und Partizipation sind umgekehrt proportional zueinander: Je geringer die Machtdistanz, desto partizipativer die Entscheidungsfindungsprozesse. Gerade in Asien, Osteuropa, Lateinamerika und Afrika ist dieser Index typischerweise hoch, wohingegen die nord- und mitteleuropäischen Länder, sowie anglophone Länder eine niedrigere Machtdistanz aufweisen. Hier sind die Machtverhältnisse gleichmäßiger verteilt und sozialer Aufstieg ist möglich.

In Kulturen mit hoher Machtdistanz ist der Bildungsprozess stark lehrerorientiert, wobei Lehrer den intellektuellen Lernpfad vorgeben und feste Regeln bestehen, wonach der Lehrer die Kommunikation führt und anleitet. Der Bildungsprozess ist hochpersonalisiert, sodass die Exzellenz des Lehrers die Qualität der Bildung des Systems maßgeblich beeinflusst. In Kulturen mit geringer Machtdistanz ist der Bildungsprozess überwiegend schülerorientiert und im Fokus des Lernprozesses steht der individuelle Schüler (Hofstede et al., 2010: 69).

In Kulturen mit hoher Machtdistanz sind die Ausgaben für die tertiäre Bildung deutlich höher als für die Sekundarbildung, wodurch eine gewisse gesellschaftliche Polarisierung entsteht. Das Hierarchiegefüge fußt dabei auf einer Ungleichheit zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Macht wird in den Händen weniger konzentriert. Untergebene erwarten Anweisungen und werden nicht zu selbstständigem Denken und Handeln angeleitet. In Kulturen mit geringer Machtdistanz ist die Organisationsstruktur dezentralisiert und zeichnet sich durch eine flache Hierarchie und eine begrenzte Anzahl an Aufsichtspersonal aus. Institutionen von Ländern mit geringer Machtdistanz werden oftmals im Kontext von Entwicklungshilfeprogrammen in Kulturen mit höherer Machtdistanz kopiert mit der Folge, dass ihre Eingliederung in die vorhandenen Strukturen oftmals auf Widerstand stößt.

### 2. Individualismus/Kollektivismus

In der zweiten Kulturdimension geht es um die Stärke der Bindung zwischen den einzelnen Mitglieder einer Gruppe, also inwiefern die Interessen eines Individuum denen der Gruppe untergeordnet sind (Kollektivismus, Wir-Gruppen Identität/traditionelle Gesellschaften) bzw. über denen der Gruppe stehen (Individualismus, Selbstverwirklichung). Kollektivistische Kulturen zeichnen sich durch stark ausgeprägte Gruppenbindung aus, wo ein großer Wert auf Loyalität gelegt wird. Gruppenloyalität ist ein zentrales Element dieser Gesellschaften. Ressourcen werden unter allen Familienmitgliedern aufgeteilt. Auf der Grundlage dieses Prinzips kann die Familie gemeinsam die höhere Bildung eines Mitglieds finanzieren mit der Erwartung, dass dieser später sein Einkommen unter den Familienmitgliedern aufteilt (Hofstede et al., 2010: 108). Beziehungen sind in kollektivistischen Kulturen oftmals wichtiger als die eigentlichen Aufgaben. Asien, Afrika und Lateinamerika zählen zu den kollektivistischen Kulturen.

Dagegen tendieren Mitglieder in individualistischen Gesellschaften dazu eigene Entscheidungen zu treffen und in erster Linie eigene Pflichten zu erfüllen. Die individuelle Selbstverwirklichung und die Kleinfamilie stehen hier im Vordergrund. In individualistischen Familien werden Kinder dazu erzogen eigene Meinungen zu entwickeln und selbständig zu handeln und zu arbeiten. Hoch individualistische Gesellschaften sind in den westlichen Ländern, insbesondere den USA zu finden.

Die Kulturdimensionen unterscheiden sich auch im Hinblick auf die jeweiligen Kommunikationsstile: Kollektivistische Kulturen zählen zu den sogenannten *high-context* Kulturen, während individualistische Kulturen den *low-context* Kulturen zugeordnet werden. Diese Unterscheidung ist auf den US-amerikanischen Anthropologen und Kulturwissenschaftlicher Edward T. Hall zurückzuführen. In kollektivistischen Kulturen, die sich durch *high context* Kommunikation auszeichnen, benötigen die Sprecher ein hohes Maß an Kontextwissen. Es gibt nur wenig feste Regeln, vielmehr sind persönliche Beziehungen und die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen für Geschäfte notwendig und Denkmuster sind holistisch und deduktiv. Die Interpretation einer Mitteilung beruht stark auf kontextuellen Hinweisen, wie Körpersprache, Gesichtsausdruck oder die Umstände der Begegnung.

In *low context* Kulturen benötigt der Sprecher nur wenig Kontextinformationen, da hier der Fokus auf der Sachebene liegt und informelle Beziehungen eine unbedeutende Rolle spielen. Entsprechend werden Informationen über Worte vermittelt und Bedeutungen explizit ausgedrückt. Die eigene Identität wurzelt in der eigenen Person und Denkmuster sind gegliedert und induktiv.

Diese Unterscheidung bezüglich der Kommunikationsstile erklärt, weshalb es häufig zu Missverständnissen kommen kann, wenn Personen aus den jeweiligen Kulturen aufeinandertreffen (Hall/Hall, 1990). Die Beziehung zwischen Individuum und der Gruppe zeigt sich auch im Klassenzimmer, wo Schwierigkeiten in Bezug auf die Methodik auftreten, wenn Lehrer aus individualistischen Kulturen im Kontext eines Entwicklungshilfeprojekts in kollektivistische Kulturen geschickt werden, wo Schüler eigenständiges Arbeiten nicht gewohnt sind (Hofstede et al., 2010: 117).

Je nach Kulturkontext wird ein unterschiedliches Bildungsziel verfolgt. Während es in kollektivistischen Kulturen vor allem darum geht zu lernen *wie* man etwas *tut*, um die gesellschaftliche Teilhabe zu sichern, liegt der Fokus in individualistischen Kulturen darauf, *wie* man *lernt*, wobei lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle spielt. Aus diesen unterschiedlichen Bildungszielen leiten sich entsprechend unterschiedliche Funktionen von Zeugnissen und Zertifikaten ab: Während sie in individualistischen Gesellschaften den Einkommensstatus verbessern und ein Erfolgsgefühl bewirken, spielt in kollektivistischen Kulturen die Berechtigung zur Verbindung mit Mitgliedern einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht eine herausragende Rolle (ebd.: 119).

Unabhängig davon haben alle Menschen individuelle persönlich Bildungsziele, die sich im Kontext der Bedürfnispyramide von Abraham Maslow verorten lassen. Anhand der Pyramide wird außerdem deutlich, inwieweit sich Gesellschaften auf übergeordnete Ziele konzentrieren können.



**ABBILDUNG 8: BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH ABRAHAM MASLOW**

Quelle: Maslow (1943)

Die Maslow'sche Pyramide deutet darauf hin, dass die unteren Stufen einen grundlegenden Charakter haben und überlebensnotwendig sind. Erst dann, wenn eine Stufe abgesichert ist, kann die nächsthöhere Bedürfniskategorie aktiviert werden. Eine Nichtbefriedigung von Grundbedürfnissen führt zu einem Mangelzustand. Ohne die Erfüllung von psychologischen Grundbedürfnissen können biologische Organismen nicht überleben. Direkt darüber kommen Sicherheitsbedürfnisse, dazu zählen sowohl persönliche als auch finanzielle Sicherheit, Gesundheit und Schutz. Die Ebene der sozialen Bedürfnisse bezieht sich auf den Wunsch nach zwischenmenschlichen Kontakten und ein Gefühl von Zugehörigkeit. Erst wenn diese sogenannten Defizitbedürfnisse erfüllt sind, kann sich ein Individuum an den höheren Wachstumsbedürfnissen orientieren.

Diese sind jedoch im Gegensatz zu den Defizitbedürfnissen grundsätzlich grenzenlos und können daher nicht vollständig befriedigt werden. Zu ihnen zählen der Drang nach Anerkennung des „Ichs“, Geltung, Status, freier Entfaltung der Persönlichkeit und das Bedürfnis, eigene Ideen umzusetzen. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung gründet in der Ausschöpfung des eigenen Potentials.

### 3. Unsicherheitsvermeidung

Mit dieser Kulturdimension wird erklärt, wie sich Gruppenmitglieder in einer unbekannten Situation fühlen und verhalten. Eine Gesellschaft mit hoher Unsicherheitsvermeidung betrachtet Innovationen und Reformen oft mit Skepsis und versucht mit Regeln und Vorgaben Unsicherheit zu begrenzen und dieser entgegenzuwirken. Unbekannte Situationen verursachen Unsicherheit und Stress, weswegen sie minimiert werden. Länder wie Japan, Griechenland, Deutschland und Russland gehören zu den Kulturen, die Unsicherheiten vermeiden und eher vorhersagbare und kontrollierbare Situationen bevorzugen. Die Mitglieder dieser Gesellschaften versuchen mittels Analysen und Planungen Dinge vorhersagbar und damit kontrollierbar zu machen, wobei eine hohe Regelorientierung besteht.

Bei einem niedrigen Unsicherheitsvermeidungsindex wird Ungewissheit als Teil des Lebens akzeptiert und die Mitglieder dieser Kulturen tolerieren Unsicherheit und reagieren entspannter auf unbekannte Situationen.

In Kulturen mit starker Unsicherheitsvermeidung werden Eltern von Lehrkräften als Zuhörer gesehen, jedoch nicht in Entscheidungs- und Lösungsfindungsprozesse involviert. Dies beruht auf der Annahme, dass Eltern die Laien und Lehrer die Experten sind. Bei geringer Unsicherheitsvermeidung versuchen die Lehrer die Eltern in die Lernprozesse der Schüler miteinzubeziehen, indem sie ihren Rat suchen und ihre Ideen einbeziehen.

### 4. Maskulinität/Femininität

Diese Kulturdimension, die eine soziokulturelle Kategorie ist, geht der Frage der Rollenverteilung innerhalb einer Gesellschaft nach, also wer für welche Aufgaben zuständig ist. Dabei wird zwischen typisch „männlichen“ und typisch „weiblichen“ Werten unterschieden. Zu den femininen Werten zählt Hofstede insbesondere Fürsorglichkeit, Kooperation und Bescheidenheit. Aufbau guter kooperativer Beziehungen und die Gewährleistung einer hohen Lebensqualität für alle spielen eine große Rolle. Insbesondere skandinavische Länder wie Schweden, Dänemark und Finnland zählen zu den Kulturen mit höherer Femininität. In femininen Kulturen ist die Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen eher gleichwertig, während es in Kulturen mit hoher Maskulinität eine klare Unterscheidung bei der Rollenverteilung gibt. Mitglieder maskuliner Kulturen orientieren sich an Wettbewerb und Leistung und legen einen großen Wert auf materiellen Erfolg. Länder mit höherem Maskulinitätswert sind Japan, Venezuela, Italien und Mexiko.

### 5. Langzeitorientierung/Kurzzeitorientierung

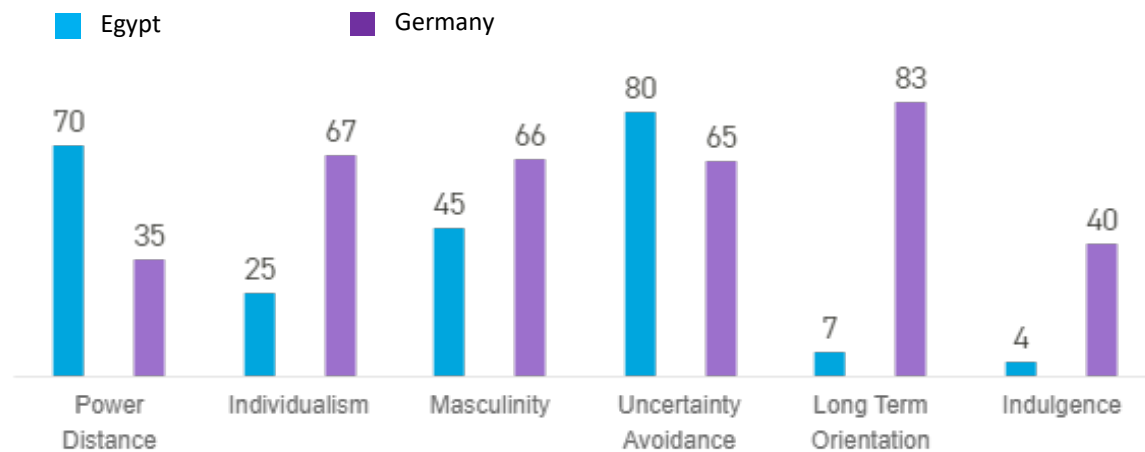
Diese Dimension basiert auf der konfuzianischen Lehre und bezieht sich darauf, inwiefern eine Gesellschaft darauf ausgerichtet ist, eher auf kurzfristigen Erfolg zu setzen oder sich langfristig auf zukunftsorientierte Lösungen zu verpflichten. In langzeitorientierten Kulturen geht es vor allem darum, persönliche Beziehungen aufzubauen und zu pflegen und es wird hoher Respekt gegenüber höher gestellten Personen und älteren Menschen gezeigt. Ausdauer und Vorsicht führen langsam zu Ergebnissen, wobei oft die Tendenz besteht traditionelle Werte an moderne Kontexte anzupassen. Ostasiatische Staaten wie China, Japan und Korea sind langzeitorientierte Kulturen, während Länder wie die USA, England und Spanien zu den Ländern zählen, die eher kurzzeitig ausgerichtete Gesellschaften haben. Traditionen werden in diesen Gesellschaften ebenso respektiert, jedoch liegt das Augenmerk auf Gewinn in kürzester Zeit. Der Status der Mitglieder spielt keine Rolle, vielmehr herrscht Kreativität, Individualität und Selbstverwirklichung des Einzelnen (Hofstede, 2001; 2017).

### 6. Genuss/Zurückhaltung

Eine sechste Kulturdimension wurde erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzugefügt (2010) und beschreibt, wie innerhalb einer Gesellschaft mit der freien Ausübung eigener Bedürfnisse umgegangen wird. Es wird insbesondere den Fragen nachgegangen, wie genussorientiert die Freizeitgestaltung ist, wie offen Sexualität ausgelebt wird und ob ein optimistischer oder pessimistischer Blick auf die Zukunft besteht. Es geht also darum, wie wichtig Glück und Kontrolle über das eigene Leben sind. In Kulturen mit einem hohen Genusswert ist es den Mitgliedern erlaubt, grundlegende Bedürfnisse und Wünsche unbehindert zu befriedigen, während in Gesellschaften mit einem hohen Ausmaß an Zurückhaltung bzw. Beherrschung, die eigenen Bedürfnisse zugunsten strikter sozialer Normen und Werte unterdrückt werden. Moralische Disziplin hat einen hohen Stellenwert, ebenso wie die Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung (vgl. Hofstede et al., 2010).

Besonders die kulturellen Dimensionen Machtdistanz und Unsicherheitsvermeidung beeinflussen unser Denken über Organisationen. Während Machtdistanz sich mit der Frage nach den Machtstrukturen und den Entscheidungsträgern beschäftigt, liefert die Dimension der Unsicherheitsvermeidung Erkenntnisse bezüglich der Regeln oder Verfahren um gewünschte Ziele zu erreichen. Die Dimensionen Individualität und Maskulinität beeinflussen insbesondere unser Denken über die Personen in Organisationen (Hofstede et al., 2010: 302).

Nachfolgend werden die sechs Kulturdimensionen auf den ägyptischen Kontext bezogen, wobei ein Vergleich zu Deutschland hergestellt wird:



**ABBILDUNG 9: KULTURDIMENSIONEN - LÄNDERVERGLEICH ZWISCHEN DEUTSCHLAND UND ÄGYPTEN**

Quelle: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/egypt,germany/>

### Machtdistanz

In Ägypten herrscht eine hohe Machtdistanz (PDI = 70). Das bedeutet, dass hierarchische Strukturen in der Gesellschaft Akzeptanz finden. Eine starke Zentralisierung wesentlicher gesellschaftlicher Bereiche ist charakteristisch. Mitarbeiter und Angestellte erwarten, dass ihnen von ihren Vorgesetzten gesagt wird, was sie zu tun haben.

Dagegen weist Deutschland einen niedrigen Wert (PDI = 35) auf, was darauf zurückzuführen ist, dass es sich um eine stark dezentralisierte Gesellschaft handelt, die von einer starken Mittelschicht getragen wird. Dialog und Partizipation spielen eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Kommunikation und in Organisationsprozessen. Führungskräfte werden auf Grundlage ihrer Kompetenzen und ihres professionellen Handelns bewertet und basieren darauf ihre Handlungslegitimation.

### Individualismus/Kollektivismus

Ägypten ist eine kollektivistische Gesellschaft (IDV = 25), was sich in den langfristigen Verpflichtungen für die größere Gruppe, vor allem für Familie und Bekannte manifestiert. Loyalität ist vorrangig und steht über allen anderen Regeln. Außerdem spielen persönliche Beziehungen sowohl für das Privatleben als auch für Geschäfte eine wichtige Rolle. Bildung ist nicht auf selbstständiges Handeln und Arbeiten ausgerichtet, sondern auf Gehorsam und Umsetzung von Vorgaben.

Deutschland ist eine individualistische Gesellschaft (IDV = 67), wobei ein großer Wert auf Selbstverwirklichung gelegt wird. Loyalität gründet auf persönlichen Interessen und Wünschen sowie einem Pflichtbewusstsein und Verantwortung, was sich in der Arbeits- und Handlungsweise manifestiert. Ein direkter *low-context* Kommunikationsstil sorgt für direkte und ehrliche Mitteilungen und die Aufrechterhaltung einer positiven Fehlerkultur, in denen Fehler die Chance zum Lernen bieten.



### Maskulinität/Femininität

Ägypten gilt als relativ feminine Gesellschaft ( $M = 45$ ). Der Fokus liegt auf „Arbeiten um zu leben“, Manager streben nach Konsens, Menschen wertschätzen Gleichheit, Solidarität und Qualität in ihrem Arbeitsleben. Konflikte werden durch Kompromiss und Verhandlung gelöst. Es lassen sich im ägyptischen Kontext jedoch auch „maskuline“ Werte identifizieren, die besonders auch in der komplexen Berufsbildungslandschaft zu tragen kommen. Statt Kommunikation und Kooperation sind vor allem Konkurrenzdenken und die Herausbildung von Parallelstrukturen zu beobachten, die zur Verstärkung der Komplexität führen.

Deutschland zählt zu den maskulinen Gesellschaften ( $M = 77$ ). Leistung wird sehr hochgeschätzt und bereits frühzeitig gefördert. Hier trifft das Leitbild „Leben um zu arbeiten“ zu. Die Menschen schöpfen ein starkes und positives Selbstwertgefühl aus ihren Aufgaben.

### Unsicherheitsvermeidung

In Ägypten herrschen eine hohe Unsicherheitsvermeidung ( $U = 80$ ) und demnach hohe Risikoaversion. Stattdessen sind strenge Verhaltenscodes und Regeln wichtig, während unbekannte Verhaltensweisen und Innovationen abgelehnt werden. Sicherheit ist sehr wichtig und ein starker Motivationsfaktor.

Auch Deutschland zählt zu den Ländern, die versuchen Unsicherheiten zu vermeiden bzw. zu minimieren. In Anlehnung an die Philosophen Kant, Hegel und Fichte werden in den Denk- und Handlungsmustern deduktive Ansätze bevorzugt, die sich in systematischem und detailliertem Planen und Vorgehen zeigen.

### Langzeitorientierung/Kurzzeitorientierung

Ägypten ist sehr kurzzeitorientiert ( $L = 7$ ) und legt einen großen Wert auf Traditionen. Der Fokus liegt auf schneller Ergebniserzielung, wohingegen eine geringe Sparfreudigkeit für die Zukunft vorliegt.

Deutschland zeichnet sich durch eine starke Zukunftsorientierung ( $L = 80$ ) aus. Traditionen werden an veränderte Bedingungen angepasst und es wird davon ausgegangen, dass die Wahrheit situations-, kontext- und zeitabhängig ist. Ergebnisse müssen nicht sofort sichtbar sein, und es besteht eine starke Neigung zu Sparsamkeit und Geduld.

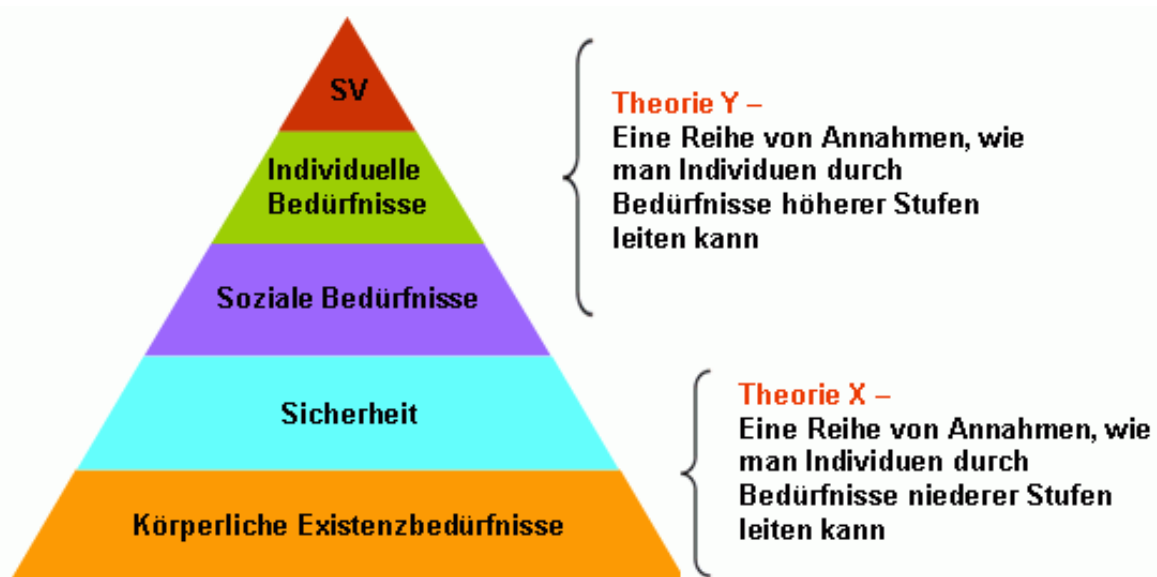
### Genuss/Zurückhaltung

Ägypten hat einen sehr niedrigen Genusswert ( $I = 4$ ) und ist als zurückhaltend einzustufen, was den Umgang mit eigenen Bedürfnissen und Genuss angeht, durch soziale Normen kontrolliert werden.

Obwohl der Wert für Deutschland deutlich höher ist ( $I = 40$ ), gilt die deutsche Kultur eher als zurückhaltend. Dennoch genießen die Mitglieder der Gesellschaft hier ein großes Maß an Handlungsfreiheit und in Bezug auf die Befriedigung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse.

### 5.3. ORGANISATIONSFÜHRUNG NACH THEORIE X, Y ODER Z ?

Die innerhalb der Dimension Individualismus/Kollektivismus aufgeführte Bedürfnispyramide von Maslow und seine Theorien basieren auf einem humanistischen Menschenbild. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, der Mensch sei von Natur aus gut und entfalte sich selbst, wobei sein Verhalten von der hierarchisch strukturierten Bedürfnispyramide geleitet wird. In Anlehnung an die Maslow'sche Bedürfnispyramide, entwickelte der Sozialpsychologe McGregor in den 50er -Jahren die „Theorie X“ (autoritäres Management) und die „Theorie Y“ (partizipatives Management), denen ein gegensätzliches Menschenbild zugrunde liegt. Die beiden Theorien wurden erstmals 1960 in seinem Werk *The Human Side of Enterprise* veröffentlicht. Das zugrundeliegende Menschenbild ist wichtig für das Verständnis von Organisationsführung und der mentalen Modelle in Bezug auf Gesellschaftssysteme. Als Zeitgenosse Maslows, beschäftigte sich McGregor besonders mit der Umsetzung der Bedürfnispyramide im Management von Unternehmen.



**ABBILDUNG 10: DIE BEDÜRFNISPYRAMIDE IM KONTEXT VON UNTERNEHMENSFÜHRUNG**

Quelle: <http://st.merig.eu/index.php?id=265&L=1>

Die Annahmen der Theorie X entsprechen im Wesentlichen den Annahmen des Taylorismus und haben ein pessimistisches Menschenbild. Sie gehen davon aus, dass der Mensch von Natur aus faul ist, eine angeborene Abneigung gegen Arbeit hat und versucht, diese soweit wie möglich zu vermeiden. Folglich müssen Menschen kontrolliert und mittels Sanktionen gezwungen werden, sich anzustrengen und einen produktiven Beitrag zur Erreichung der Organisationsziele zu leisten. Die Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass Menschen die Übernahme von Eigenverantwortung scheuen und stattdessen lieber an die Hand genommen werden wollen. Mitarbeiter sind nicht kreativ und benötigen klare Zielvorgaben, um nicht selbst mitdenken zu müssen. Sie sind hauptsächlich durch monetäre Anreize und der Absicherung des Arbeitsplatzes zu motivieren. Eine Führung im Sinne dieser Theorie zielt ausschließlich auf die Befriedigung der Bedürfnisse niedrigerer Stufen, wohingegen Bedürfnisse nach Entfaltung und Selbstverwirklichung keine Beachtung finden.

Diesem negativen Menschenbild stellt McGregor die von ihm präferierte Theorie Y gegenüber, die ein optimistisches Menschenbild entsprechend des Human-Relations-Konzepts vertritt. Die Theorie geht von der Annahme aus, dass der Mensch grundsätzlich engagiert ist und Arbeit sogar eine wichtige Quelle der Zufriedenheit darstellen kann. Er besitzt den Willen und die Fähigkeiten, die Arbeit selbstständig und eigenverantwortlich zu erbringen. Menschen sind bereit Verantwortung zu übernehmen, sie sind kreativ und leistungsbereit. Die wichtigsten Anreize sind die Befriedigung von Ich-Bedürfnissen und das Streben nach Selbstverwirklichung.

Für die Theorie Y formuliert McGregor die folgenden sechs Grundthesen (vgl. McGregor, 2006: 65ff):

- 1) Körperliche und geistige Anstrengung bei der Arbeit ist ebenso natürlich wie das Spiel oder die Ruhe. Der Durchschnittsmensch hat keine angeborene Abneigung gegen Arbeit. Je nachdem, welchen Einfluss der Mensch auf die Bedingungen hat, kann Arbeit eine Quelle der Bedürfnisbefriedigung sein (und wird freiwillig verrichtet werden) oder eine Art Bestrafung darstellen (und wird deshalb nach Möglichkeit vermieden werden).
- 2) Kontrolle von außen bzw. von oben und Strafandrohung sind nicht die einzigen Methoden, um Leute dazu zu bringen, sich für die Ziele einer Organisation einzusetzen. Der Mensch führt und kontrolliert sich in den Diensten von Zielen, für die er sich persönlich engagiert, selbst.
- 3) Wie sehr sich ein Mensch für Ziele engagiert, hängt davon ab, wie er für das Erreichen dieser Ziele belohnt wird. Die Größte dieser Belohnungen, wie zum Beispiel die Befriedigung der egoistischen Bedürfnisse und des Strebens nach Selbstverwirklichung, kann sich direkt aus den Bemühungen ergeben, die für die Ziele der Organisation aufgewendet werden.
- 4) Der Durchschnittsmensch lernt unter geeigneten Bedingungen nicht nur, Verantwortung zu übernehmen, sondern er sucht sie sich selbst.
- 5) Die Fähigkeit, viel Phantasie, Erfindungsreichtum und Kreativität bei der Lösung organisatorischer Probleme zu entwickeln, ist unter der Bevölkerung nicht selten, sondern sogar sehr häufig anzutreffen.
- 6) Unter den Bedingungen der modernen Industriegesellschaft wird das intellektuelle Potential des Durchschnittsmenschen nur teilweise ausgeschöpft.

Eine Führung im Sinne der Theorie Y bringt den Mitarbeitern Vertrauen entgegen, fördert Kooperation und gemeinsames Denken und ermöglicht die Entfaltung des eigenen Potenzials. Damit werden die Bedürfnisse höherer Stufen (Wachstumsbedürfnisse) durch diesen Führungsstil befriedigt.

Da sich sowohl Theorie X als auch Theorie Y auf persönliche Führungsstile von Managern konzentrieren, wurde mit der Theorie Z von William Ouchi ein neuer Ansatz entwickelt, der sich auf die Kultur der gesamten Organisation bezieht. Die Theorie Z, die sich an den Führungsphilosophien X und Y von McGregor orientiert und amerikanische und japanische Managementpraktiken kombiniert, wurde im Jahr 1981 in seinem Buch *Theory Z: How American Management Can Meet the Japanese Challenge* veröffentlicht. Die Kernaussage der Theorie ist, dass menschliches Verhalten in Unternehmen nur durch die Veränderung der Unternehmenskultur beeinflusst werden kann.

Dabei erhöht eine starke Beteiligung der Mitarbeiter deren Motivation, woraus eine höhere Produktivität resultiert. Effektivität oder Produktivität basieren, sowohl im Geschäftsbereich als auch im Bildungsmanagement, auf dem Konzept des Bekenntnisses zu einer Organisationsphilosophie.

Auf Basis eines Vergleichs unterschiedlicher Managementstile und Unternehmenskulturen in amerikanischen und japanischen Unternehmen, entwickelte er den Typ Z, der in wesentlichen Zügen dem japanischen Managementansatz entspricht. Dabei stellte er fest, dass viele erfolgreiche amerikanische Betriebe bereits Elemente des japanischen Managements nutzten und mit hausgemachten Strategien kombinierten (George, 1984: 77). Das Modell basiert im Wesentlichen auf vier Eigenschaften:

### 1. Bekennung zu einer Philosophie

„The bedrock of any Z company is its philosophy“ (Ouchi, 1981: 131).

Die Leitlinie eines Unternehmens ist die Grundlage aller Handlungs- und Entscheidungsorientierungen und beinhaltet konkrete Zielsetzungen, Abläufe, Erwartungen und Beschränkungen durch die Umwelt.

### 2. Betonung von Langfristigkeit

Es geht um eine langfristige Entwicklung der Mitarbeiter und der Produkte oder Dienstleistungen, und Ressourcen werden in Entwicklungsmaßnahmen eingesetzt, die möglicherweise nicht sofort eine Wirkung zeigen. Führungskräfte haben einen Gesamtüberblick und kennen die unterschiedlichen Funktionen und Zusammenhänge der Organisation. Durch den globalen Überblick über das Organisationssystem lernen sie zu verstehen, dass der Erfolg von der Orientierung am Gemeinwohl abhängt.

### 3. Vertrauen

Ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Führungskräften und Mitarbeitern sowie auch zwischen den Mitarbeitern ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg. Alle Mitarbeiter haben die Möglichkeit ihre Ideen und Vorschläge einzubringen und zur Lösung von Problemen beizutragen. Vertrauen manifestiert sich in Transparenz in Bezug auf Informationen, der regelmäßigen gemeinsamen Beteiligung von Managern und Arbeitern in Projekte und die Ermöglichung der Verantwortungsübernahme für einzelne Aufgaben und langfristige Beschäftigung. Die Theorie geht davon aus, dass Menschen effizienter arbeiten und auch in anderen Lebensbereichen leistungsfähiger sind, wenn ihnen Vertrauen entgegengebracht wird.

### 4. Partizipative Entscheidungsfindung

Ein partizipativer Ansatz führt zu kreativeren Entscheidungen und zu einer effektiveren Implementierung als individuelle Entscheidungsfindung (O'Hanlon, 1983:16).

Die Bildungsforschung hat wesentliche Parallelen zwischen der Produktivität des Typs Z in der Industrie und einer erhöhten Effektivität im Bildungsbereich identifiziert, weshalb suggeriert wird Schulmanagement durch die Brille der Theorie Z zu betrachten (vgl. George, 1984). Daher können die identifizierten Erfolgsfaktoren analog auf die Leitung und Verwaltung von Schulen übertragen werden. Dies beruht auch auf der dieser Arbeit zugrundeliegenden Systemtheorie von Niklas Luhmann, wonach sowohl Unternehmen als auch Bildungseinrichtungen Organisationssysteme sind, die sich aus ihren jeweiligen Funktionssystemen ausdifferenzieren haben, um bestimmte Aufgaben wahrzunehmen.

Zur Anwendung des Konzepts der lebenslangen Beschäftigung bedarf es der Etablierung von Karrierewegen und Weiterbildungsangeboten, wobei für jeden Lehrer ein langfristiger Entwicklungsplan erstellt werden sollte. Damit sollte das Ziel verfolgt werden, dass Lehrer ihren Beruf als eine Lebenskarriere betrachten und nicht nur als Übergangsphase. Damit verbunden ist auch die Zuweisung von speziellen Verantwortungen und bedeutenden Aufgaben, die das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die Motivation der Lehrer stärken.

In seiner Forschung kommt Ouchi zu den Ergebnissen, dass Mitarbeiter, die mit ständig neuen Aufgaben konfrontiert werden, in der Regel produktiver und zufriedener mit ihrer Arbeit sind, als diejenigen die stets die gleichen Aufgaben bewältigen. Das sogenannte „wandering around“ der Führungskräfte von Firmen des Z-Typs kann auf Schulen in der Form übertragen werden, dass Lehrer immer wieder neue Aufgaben und Herausforderungen in unterschiedlichen Settings bewältigen müssen, sodass diese vielfältige Erfahrungen sammeln können und somit das ganzheitliche Anliegen fördern. Ein ganzheitliches Anliegen stellt die Gesamtentwicklung des Lernenden ins Zentrum. Dementsprechend müssten Lehrer unterschiedlicher Fächer ihre Lehrinhalte aufeinander abstimmen, um eine konsistente Bildungsentwicklung zu gewährleisten. Explizite Kontrolle sollte durch die Einführung impliziter Kontrollmechanismen ersetzt werden, da diese auf gegenseitigem Verständnis und gemeinsamen Aufgaben und Bemühungen zwischen Lehrkräften und dem Verwaltungspersonal beruhen. Im Berufsbildungssystem kommen hier außerdem Vertreter der Ausbildungsbetriebe hinzu, die in Kommunikations- und Entscheidungsfindungsprozesse eingebunden werden sollten. Die Grundlage für eine erfolgreiche Implementierung der Theorie Z in einem Bildungssystem ist Kooperation und Partizipation. Dabei muss diese an der obersten Führungsebene ansetzen und sich durch die gesamte Organisation bis in die unterste Ebene ziehen, was eine gewisse Zeit beansprucht. Zudem müssen die Beteiligten die Kompetenzen für partizipative Entscheidungsfindung und kooperative Arbeitsweise erlernen, und es muss eine Feedback-Kultur etabliert werden, die für eine kontinuierliche Evaluierung des Transformationsprozesses sorgt. Das Organisationsklima zeichnet sich durch Vertrauen, Fürsorge sowie starken Gruppenzusammenhalt und ein Gefühl der Zugehörigkeit aus. (O'Hanlon, 1983: 17f.; George, 1984: 79).

Zur Verbesserung der Unternehmensproduktivität schlägt Ouchi eine Reihe von Schritten vor, die leicht auf Bildungseinrichtungen angepasst werden können (George, 1984: 81):

*Schritt 1:* Das Konzept des Typs Z für das Bildungssystem und die Rolle des Change Agents verstehen;

*Schritt 2:* Überprüfung des Ist-Zustands der Philosophie;

*Schritt 3:* Definition des erwünschten Führungsstils unter Einbindung von Schulleitern;

*Schritt 4:* Entwicklung der interpersonellen Fähigkeiten von Schulleitern, insbesondere die Fähigkeit Interaktionsmuster in Entscheidungsfindungs- und Problemlösungsgruppen zu erkennen;

*Schritt 5:* Das Engagement der Führungspersonen für das partizipatorische System testen;

*Schritt 6:* Einbindung von Lehrerverbänden (Lehrersyndikat);

*Schritt 7:* Entwicklung und Implementierung einer Schulorganisation, die erfordert, dass Mitarbeiter regelmäßig gemeinsam planen, um den Gruppenzusammenhalt unter Lehrern und Schülern zu stärken

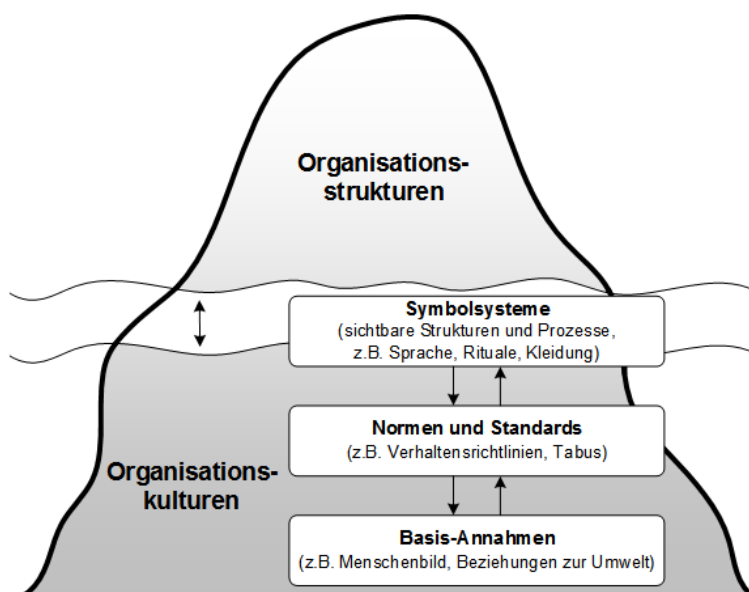
*Schritt 8:* Förderung einer Schulphilosophie, die auf partizipatorischer Entscheidungsfindung und Führungskraft gründet;

*Schritt 9:* Einbindung des Schulpersonals bei der Anpassung des Lehrplans und der Lehrmethoden;

*Schritt 10:* Akzeptanz des Faktums, dass die Theorie Z ein Prozess ist, der auf der anhaltenden Bereitschaft der Führungskräfte beruht, einen Führungsstil zu entwickeln, der im Wesentlichen demokratisch und ganzheitlich ist (George, 1984: 81).

### 5.4. KONFIGURATIONEN VON ORGANISATIONEN NACH MINTZBERG

Organisationssysteme müssen sich mit verschiedenen Stakeholdern (vgl. Schlüsselakteure des Berufsbildungssystems), internen Prozessen aber auch ihrer Umwelt auseinandersetzen, wobei sie sich in ständiger Interaktion mit ihren Außenbeziehungen befinden und sich ihr gegenüber legitimieren müssen. Organisationen benötigen sowohl für interne als auch externe Zwecke Organisationsziele sowie eine Organisationsstruktur. Letztere sind organisatorische Festlegungen, Reglements, Stellenbeschreibungen, Verhaltensrichtlinien, Vorschriften, die als Tool zur Erreichung der Organisationsziele dienen. Bezieht man sich in diesem Zusammenhang auf das weitverbreitete Eisbergmodell, ist die Organisationsstruktur der Teil, der oberhalb der Wasseroberfläche sichtbar ist. Das was unterhalb der Wasseroberfläche zu finden ist, ist die Organisationskultur. Das Eisbergmodell stellt die drei Ebenen von Schein (1997) in den Kontext von Struktur und Kultur und zeigt außerdem die Wechselwirkungen zwischen Organisationskulturen und –strukturen (Seufert, 2013). Die jeweilige Organisationskultur ist gemäß diesem Ansatz in den latent geteilten Basis-Annahmen einer Gruppe bzw. den Mitgliedern einer Gruppe zu verorten, wobei die darüberliegenden Ebenen Ausdruck dergleichen sind.

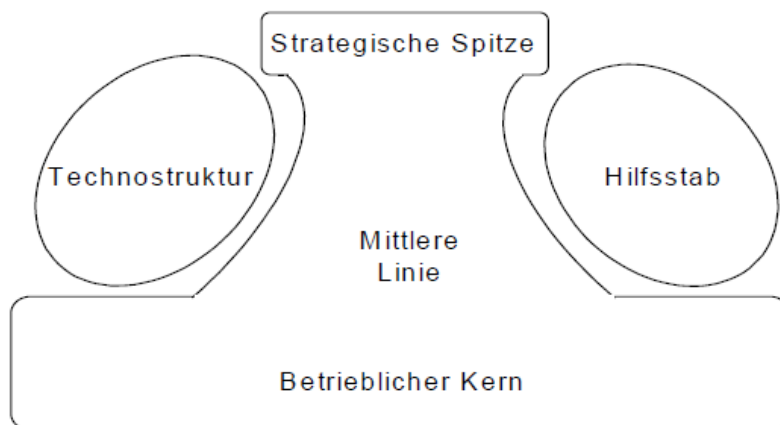


**ABBILDUNG 11: VERHÄLTNISS ZWISCHEN ORGANISATIONSSTRUKTUR UND -KULTUR**

Quelle: Seufert (2013: 151)

Mit der Organisationskultur können gleichzeitig gewisse Trägheitseffekte erklärt werden, die bei organisatorischen Änderungen auftreten. Geschichtlich stabilisierte Organisationskulturen schließen Wandel zwar nicht komplett aus; sie gelten jedoch als wichtigstes Hindernis geplanter Innovationen, da sie dem bisher Üblichen widersprechen und damit nicht als rational einzusetzender Gestaltungsparameter verstanden werden können (Luhmann, 2000). Sowohl die Etablierung als auch die Veränderung von bestehenden Kulturen sind als langwierige Prozesse zu verstehen, wobei die Entwicklung oftmals mit den äußeren Rahmenbedingungen nicht Schritt halten. Dieses Phänomen, das auch als „Cultural Lag“ bezeichnet wird, wurde 1922 erstmals von dem amerikanischen Soziologen William F. Ogburn entwickelt. Damit werden Fehlanpassungen seitens der Kultur an die dynamischen Entwicklungen, die meist technologischer Natur sind, bezeichnet. Der kulturelle Rückstand ist ein weit verbreitetes gesellschaftliches Phänomen, da sich die sogenannte materielle Kultur in der Regel schneller entwickelt, während die immaterielle Kultur dazu neigt, dem Wandel zu widerstehen. Um diese Fehlanpassungen zu minimieren bzw. ihnen entgegenzuwirken, müssen geeignete politische Maßnahmen ergriffen werden, die die Gesellschaft auf die neuen Technologien, den wissenschaftlichen Fortschritt und neue Ideen gezielt vorbereiten. Dafür spielen Bildung und geeignete Lehr- und Lernmethoden eine herausragende Rolle.

Zur Analyse von Organisationsstrukturen, die von der jeweils vorherrschenden Organisationskultur beeinflusst werden, werden oftmals Organisationstypologien verwendet, darunter das Typologienkonzept des kanadischen Wissenschaftlers Henry MINTZBERG. Basierend auf der Annahme, dass Organisationsstrukturen sowohl durch eine „interne Konsistenz und Harmonie“ als auch durch eine „grundlegende Konsistenz mit den situativen Bestimmungsfaktoren der Organisation“ gekennzeichnet sind (Mintzberg, 1992: 18), identifizierte er fünf Konfigurationen mit dem Ziel, existierende Organisationen zu analysieren und entsprechende Empfehlungen für eine angemessene Gestaltung auszusprechen. Die identifizierten Konfigurationen unterscheiden sich dabei insbesondere hinsichtlich zweier Merkmale: der jeweils dominierende Unternehmensbereich variiert je nach Konfiguration.



**ABBILDUNG 12: DIE TEILE EINER ORGANISATION**

Quelle: Mintzberg (1992: 28)

1. Strategische Spitze: Diese umfasst das Top-Management und ist dafür zuständig, dass Ziele, Zwecke und Aufgaben des Unternehmens eindeutig definiert sind;
2. Mittlere Linie: umfasst mittlere Führungsebenen und bezieht sich auf das mittlere Management;

3. Betrieblicher/Operativer Kern: Mitarbeiter, die direkt an der Produktion bzw. der Bereitstellung der abzusetzenden Güter und Dienstleistungen beteiligt sind;
4. Technostruktur: bezieht sich auf die sogenannten „Analytiker“, die sich mit der Entwicklung von Verfahren zur Standardisierung der Arbeits- und Abstimmungsprozesse beschäftigen; diese Stellen sind in der Regel aus der normalen Hierarchie ausgegliedert;
5. Hilfsstab: Abteilungen, die „indirekte Dienstleistungen“ für die anderen Unternehmensbereiche erbringen, darunter Kantine, Poststelle, Rechtsabteilung (Martin/Behrends, 1998: 16).

Organisationen verwenden darüber hinaus unterschiedliche Koordinationsmechanismen, die zur Abstimmung des Verhaltens der Organisationsmitglieder dienen und die Organisation zusammenhalten. Dabei werden unterschieden:

1. Gegenseitige Abstimmung: Wechselseitige Anpassung und Abstimmung durch informelle Kommunikation;
2. Persönliche Weisung: Direkte Aufsicht durch die Verantwortungsübernahme einzelner Personen;
3. Standardisierung von Arbeitsprozessen (Stellenbeschreibungen);
4. Standardisierung von Arbeitsergebnissen (z.B. nach Menge, Umfang);
5. Standardisierung der Qualifikationen: erforderliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Aus beiden Unterscheidungsmerkmalen wurden die folgenden fünf Konfigurationen effektiver Organisationen entwickelt:

1. Einfachstruktur: Diese besteht nur aus einer strategischen Spitze und dem operativen Kern, alle anderen Teile sind nur sehr schwach ausgeprägt und gar nicht vorhanden. Der Hauptkoordinationsmechanismus besteht aus der direkten Aufsicht durch die strategische Spitze. Diese Konfiguration ist meist bei kleinen, jungen Unternehmen vorzufinden.
2. Maschinenbürokratie: diese zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß an Regulierung und Standardisierung aus, wobei die Technostruktur eine Schlüsselrolle einnimmt. Diese Form ist kennzeichnend für Großunternehmen, die Massenprodukte anfertigen.
3. Professionsbürokratie: Hier werden hochqualifizierte Spezialisten beschäftigt; dazu zählen Hochschulen, Krankenhäuser, Handwerksbetriebe.
4. Spartenstruktur: Organisationen dieser Art bestehen aus mehreren Divisionen mit unterschiedlicher Teilstruktur, die jeweils unterschiedliche Märkte bearbeiten;
5. Adhokratie: kennzeichnet sich durch eine hohe Aufgabenspezialisierung, Innovation und Flexibilität, wobei es keine standardisierten Arbeitsabläufe gibt (z.B. Raumfahrt, Filmbranche).

Die nachfolgende Tabelle fasst die jeweiligen Strukturkonfigurationen mit den jeweiligen Merkmalen vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen zusammen:



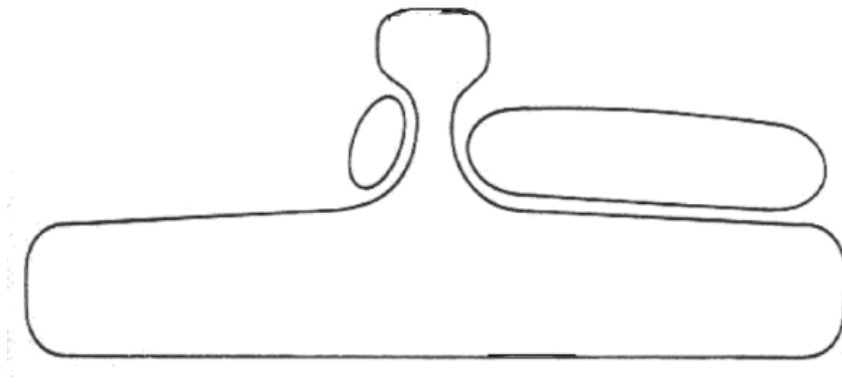
TABELLE 1: STRUKTURKONFIGURATIONEN EINER ORGANISATION

Strukturelle Konfiguration	Dominierender Koordinationsmechanismus	Dominierender Organisationsteil	Beispiele
Einfachstruktur	Persönliche Weisung	Strategische Spitze	Start-ups, Familienunternehmen
Maschinenstruktur	Standardisierung der Arbeitsprozesse	Technostruktur	Behörden, Großunternehmen
Profibürokratie	Standardisierung der Qualifikationen	Betrieblicher Kern	Krankenhäuser, Schulen
Spartenstruktur	Standardisierung der Arbeitsergebnisse	Mittleres Management	Große Konzerne, Kliniksysteme mit spezialisierten Krankenhäusern
Adhokratie	Gegenseitige Abstimmung	Hilfsstab	Beratungsunternehmen, High-Tech-Unternehmen

Quelle: Mintzberg (1979: 301)

Mit dem Organisationsmodell kann überprüft werden, ob eine Organisation seinem Konfigurationstyp entsprechend konsistent organisiert ist. Man kann viele Phänomene, die man in der Praxis beobachtet, mithilfe des Modells erklären, darunter beispielsweise die Autonomie von Lehrkräften, die Bedeutung der Qualifikation, Veränderungsschwierigkeiten und Reformresistenz, Stabilität und indirekte Steuerung.

Schulen werden dem Strukturtyp „Profibürokratie“ zugeordnet, da entscheidend für das Funktionieren die professionelle Autorität der Mitarbeiter ist, womit organisationstheoretische und professionssoziologische Aspekte miteinander vereinigt werden. Der dominierende Organisationsteil ist der betriebliche Kern, in welchem professionelle Mitarbeiter ihre Leistungen bereitstellen. Übertragen auf Schulen handelt es sich hier um das pädagogische Personal mit dem Unterrichten als Kerntätigkeit, welche hochkomplex und nicht-standardisierbar ist (vgl. Heinz Förster, 1985 „Nicht-triviale Maschinen“). Die Technostruktur, die nur minimal ausgeprägt ist, umfasst die rahmengebenden Gesetze und Lehrpläne, und das mittlere Management besteht aus der Schulleitung, die für die Überwachung des Bildungsauftrags zuständig ist. Die Koordination erfolgt in vororganisierten Teams oder mithilfe abgestimmter Pläne mit Unterstützung durch gut entwickelte Hilfsstäbe. Schulämter und Kultusministerien bilden die strategische Spitze.



**ABBILDUNG 13: DIE PROFIBÜROKRATIE**

Quelle: Mintzberg (1992: 263)

In der Profibürokratie greift der Koordinationsmechanismus der Standardisierung der Qualifikationen der professionellen Mitarbeiter, also im Falle der Schule die Lehrkräfte (Schmerbauch, 2017: 83). Schulen hängen in ihrem Funktionieren von den Qualifikationen und dem Wissen ihrer Professionals ab, die eine langjährige Ausbildung durchlaufen, um die notwendigen Kompetenzen und das Fachwissen zu erwerben. Neben der Lehrerausbildung speisen sich die Standards aus den Rahmenlehrplänen, zentralen Prüfungsvorgaben und orientieren sich an den Bedürfnissen der Schüler, wobei innerhalb der bürokratischen Vorgaben eine relative Handlungsautonomie für Lehrer besteht. Daher wird das Bildungssystem auch als lose gekoppeltes System bezeichnet (vgl. Weick, 1976). Dadurch, dass das Schulsystem jedoch durch das politische System gesteuert wird, wird diese ihnen zugeschriebene Autonomie gewissermaßen beschnitten, weswegen sie oftmals als semi-professionelle gelten. Ein besonderes Problem ist dies, wenn die Lehrkräfte nicht die notwendigen professionellen Kompetenzen aufweisen und dies der einzige Koordinationsmechanismus ist.

Nach Schmerbauch (2017: 83) ergeben sich durch die Konfigurationsstruktur auch Innovationsprobleme, da diese ein hohes Maß an interdisziplinärer Zusammenarbeit und Kooperation erfordern, was weniger im Sinne der professionellen Mitarbeiter ist und sich somit neue Verfahren nur langsam und mühsam implementieren lassen. Wie Mintzberg (1992: 336) beschreibt, sind Maschinenbürokratie und die Profibürokratie „leistungsorientierte, nicht aber problemlösungsorientierte Strukturen, deren Aufgaben darin besteht, vorhandene Standardprobleme zu perfektionieren, nicht aber neue zu erfinden. [...] Für hochentwickelte Innovationen ist eine [...] gänzlich andere Konfiguration erforderlich, die in der Lage ist, Experten aus verschiedenen Projekten in reibungslos funktionierenden Ad-hoc-Projekten zusammenzubringen.“

In Expertenorganisationen dominiert die Form des „deduktiven Denkens“. Innovative Lösungen, die jenseits der bekannten Lösungen liegen, benötigen jedoch „induktives Denken“, was jedoch im Widerspruch zum standardisierten Verfahren steht. Schulen kennzeichnen sich meistens durch eine gewisse Stabilität gegenüber ihrer Umwelt. Reformen und Innovationen werden durch die schwachen lateralen Beziehungen, durch die Innovationen angestoßen werden können, erschwert. Wenn es keine schulinternen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb des Schulsystems gibt, werden oftmals überkommene Handlungsmuster beibehalten und gegen Reformen oder Erneuerungen im Sinne der Schulentwicklung Widerstand geleistet. Die Stabilität und Veränderungsresistenz von Schulen lassen sich somit zum Teil mit diesem Modell beschreiben.

Die Standardisierung durch Qualifikationen als zentralem Koordinationsmechanismus impliziert, dass Veränderungen hauptsächlich durch das Lernen der Lehrer entstehen. Eine lernende Organisation, wie sie Peter Senge beschreibt, ermöglicht es Lehrern kontinuierlich sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation zu lernen. Als Motor für Innovationen und Reformen in Schulen kommt sowohl dem individuellen als auch dem organisationalen Lernen eine zentrale Rolle zu. Wie der neuseeländische Bildungsforscher John HATTIE in seiner weltweit bekannten HATTIE-Studie herausfand, sind effektive Lehrkräfte die wichtigste Einflussgröße auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2008). Die Qualifikation der Lehrkräfte entscheidet über die Qualität der Kernprozesse, also des Unterrichts. Diese Qualifikation ist wiederum von den Fertigkeiten, erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen geprägt.

Nach Mintzberg kommt der sogenannten „Indoktrination“, die berufliche Sozialisation in der Berufseingangsphase, eine besondere Bedeutung zu, da hier die organisatorischen Normen, die handlungsleitend sind, vermittelt werden, und zentrale Einstellungen der Lehrkräfte, die professionelles Handeln bestimmen, geprägt werden. Somit ist die Arbeit des Lehrers „abhängig von den Fähigkeiten und Orientierungen, die die Lehrer sich in vorausgegangenen Lebensphasen erworben haben“ (Engelhardt, 1982: 73).

Professionsbürokratien operieren vor allem in komplexen, dennoch aber stabilen Umwelten erfolgreich. Sie begegnen der Umweltkomplexität mit einem gewissen Maß an Eigenkomplexität. Der präferierte Organisationstypus wird letztlich von den unterschiedlichen kulturellen Kontexten und den vorherrschenden mentalen Modellen der Menschen bestimmt. Der ägyptische Kulturkontext ist von einem hohen Wert bei der Machtdistanz sowie der Unsicherheitsabsorption gekennzeichnet, mit dem bevorzugten Koordinationsmechanismus der direkten Kontrolle und der strategischen Spitze als zentralem Teil der Organisation (vgl. Hofstede et al., 2010).

Die unterschiedlichen Organisationstypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Ablauf organisationaler Entscheidungsprozesse. Der Zusammenhang zwischen Organisationsstruktur und der strategischen Entscheidungsfindung wurde von dem amerikanischen Organisationsforscher James W. Friedrickson (1986) dargestellt.

**TABELLE 2: AUSWIRKUNGEN DER STRUKTURDIMENSIONEN AUF CHARAKTERISTIKA DES ENTSCHEIDUNGSPROZESSES**

Dimensionen	Zentralisierung	Regulierung	Komplexität
Merkmale	Je höher der Zentralisierungsgrad der Organisationsstruktur, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass	Je höher der Regulierungsgrad der Organisationsstruktur, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass	Je komplexer die Organisationsstruktur, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass

<b>Initiierung</b>	... strategische Entscheidungsprozesse nur von den Mitgliedern der Führungsspitze initiiert werden, und dass diese Initiierung das Ergebnis einer proaktiven Suche nach zukünftigen Chancen darstellt.	... strategische Entscheidungsprozesse nur durch solche Problemsituationen ausgelöst werden, die sich durch die bestehenden formalen Systeme abbilden lassen.	... die Organisationsmitglieder aufgrund ihrer bereichs-spezifischen Interessen und Wahrnehmungen bestimmte Umweltveränderungen nicht als strategisch relevante erkennen.
<b>Bedeutung von Zielen</b>	... strategische Entscheidungsprozesse sich an der Erreichung langfristiger Ziele ausrichten und diese auch dann weiterverfolgt werden, wenn sich das Spektrum der einsetzbaren Mittel verändert.	... Entscheidungen getroffen werden, mit dem Ziel, kurzfristig konkrete Zustandsverbesserungen herbeizuführen, und die ursprünglich zur Zielerreichung eingesetzten Mittel/Maßnahmen selbst den Charakter von Zielen einnehmen.	... die Entscheidungsfindung durch eine Vielzahl individueller und bereichs-spezifischer Beschränkungen/Interessen beeinträchtigt wird und sich somit immer weniger an den Zielen der Gesamtorganisation orientiert.
<b>Ziel-Mittel-Bindungen</b>			
<b>Zustandekommen von strategischen Maßnahmen</b>	... strategische Maßnahmen das Ergebnis (beschränkt) rationaler Wahlhandlungen darstellen. ... Maßnahmen ergriffen werden, die auf eine einschneidende Veränderung der Unternehmensstrategie abzielen.	... strategische Maßnahmen das Ergebnis standardisierter Prozesse innerhalb der Organisation darstellen. ... die ergriffenen Maßnahmen zu inkrementellen Veränderungen der Unternehmensstrategie führen.	... strategische Maßnahmen das Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse in der Organisation darstellen. ... die ergriffenen Maßnahmen lediglich zu inkrementellen Veränderungen der Unternehmensstrategie führen.
<b>Beschränkungen des Entscheidungsprozesses</b>	... die kognitiven Beschränkungen des Top-Managements die Hauptursache eventueller Störungen des Entscheidungsprozesses darstellen.	... die mangelnde Leistungsfähigkeit der organisationalen Standardprozesse in Bezug auf die Formulierung konkreter Ergebnisse/ Empfehlungen die Hauptursache eventueller Störungen des Entscheidungsprozesses darstellen.	... individuelle Präferenzen und Wahrnehmungsbeschränkungen der Organisationsmitglieder die Hauptursache eventueller Störungen des Entscheidungsprozesses darstellen.
<b>Integrationsgrad der Entscheidung</b>	... sich die getroffenen Entscheidungen in die Gesamtstrategie des Unternehmens integrieren lassen.	... der Grad der Integration der getroffenen Entscheidungen in die Gesamtstrategie nur ein mittleres Niveau erreicht.	... sich die getroffenen Entscheidungen nur in seltenen Fällen bzw. nur in geringem Ausmaß in die Gesamtstrategie des Unternehmens integrieren lassen.

Quelle: Friedrickson (1986)

Das ägyptische Berufsbildungssystem kennzeichnet sich durch ein hohes Maß an Zentralisierung, was dazu führt, dass strategische Entscheidungsprozesse hauptsächlich von der obersten Führungsebene initiiert werden, während nachgelagerte Hierarchieebenen trotz ihrer Nähe zum Geschehen, wenig Gehör finden. Lehrkräfte beruflicher Schulen haben aufgrund ihres Status in der Gesellschaft und ihrer hierarchisch untergeordneten Position nur wenig Einfluss auf Entscheidungen, was die Lehrplangestaltung oder auch die finanziellen Ressourcen angeht. Oftmals werden so wichtige Probleme, die nur auf dieser Ebene wahrgenommen werden, ignoriert, da sie sich der Erfassung auf höheren Ebenen entziehen. Die hohe Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft führt zu einem hoch komplexen Organisationsgefüge, in dem eine Vielzahl individueller und institutioneller Akteure in unterschiedlicher Art und Weise involviert sind und die durch ihre diversen Aktivitäten keine gemeinsame Leitlinie verfolgen. Dies führt dazu, dass sich Parallelstrukturen entwickeln, die der Entwicklung einer gemeinsamen nachhaltigen Vision im Weg stehen.

Wilson beschreibt die Vor- und Nachteile der Organisationsstrukturen als „Organisationales Dilemma“ (1966). Für die Entwicklung kreativer und angemessener Lösungen wird eine „lockere“ und „offene“ Struktur empfohlen, wohingegen die Umsetzung der gefundenen Lösungen einer „straffen“ und „rigiden“ Struktur bedarf.

Obwohl die Organisationsstruktur das Verhalten der Mitglieder einer Organisation nicht vollständig festlegt, so steckt sie in gewissem Maße doch das Handlungsfeld ab, in dem sich die Akteure bewegen können, wobei einige Verhaltensweisen zugelassen werden und andere ausgeschlossen. Sie lenkt das Verhalten in eine gewisse Richtung. Gleichzeitig selektiert, ordnet und verteilt sie auch Informationen, Ideen, Lösungsvorschläge, Handlungen (Martin/Behrends, 1998: 32f.). Organisationsstruktur und die vorherrschende Kultur bzw. die mentalen Modelle beeinflussen sich dabei gegenseitig und können jeweils Veränderungen initiieren.

### Zwischenfazit

Das ägyptische Berufsbildungssystem kennzeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure, die in ihrem Handeln wesentlich durch die vorherrschende Organisationskultur gesteuert werden. Wie die Kulturzwiebel oder das Eisbergmodell von Schein (1997) verdeutlichen, können einige kulturelle Elemente von Außenstehenden beobachtet werden, während tiefere Wertvorstellungen und Grundannahmen zunächst verdeckt bleiben, sich jedoch auf die mentalen Modelle der Mitglieder des Systems auswirken. Dabei stehen Kultur und Organisation in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis, welches durch die sogenannte Abstraktionsleiter veranschaulicht wird. Diesem Ansatz zufolge sind die mentalen Modelle der Lehrkräfte beruflicher Schulen in Ägypten prägend für das unterrichtliche Handeln und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Ein Verweis auf die Kulturdimensionen des niederländischen Kulturwissenschaftlers Geert Hofstede erscheint hilfreich, um einen Erklärungsansatz für unterschiedlichen Verhaltensweisen von Menschen aus verschiedenen Kulturen zu liefern. Ein weiterer Aspekt für das bessere Verständnis einer Organisation und der mentalen Modelle ist das zugrundeliegende Menschenbild, welches in Anlehnung an die „Theorie X“ pessimistisch oder ausgehend von der „Theorie Y“ optimistisch sein kann. Die Theorie Z geht schließlich davon aus, dass die Unternehmenskultur einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten von Menschen hat. Der kanadische Wissenschaftler Henry Mintzberg analysiert Organisationsstrukturen anhand ihrer dominierenden Unternehmensbereiche und der Koordinationsmechanismen und entwickelte basierend darauf fünf Konfigurationen effektiver Organisationen, wonach Schulen zu den Profibürokratien zählen. Der Kern der Organisation besteht aus dem pädagogischen Personal, das das Wissen und die notwendigen Kompetenzen in einer langjährigen Ausbildung erwirbt. Wesentliche Entscheidungsprozesse einer Organisation werden durch die jeweilige Organisationsstruktur hinsichtlich der Zentralisierung, Regulierung und Komplexität wesentlich beeinflusst.

## 6. PROFESSIONALISIERUNG

### 6.1. BEGRIFFSDEFINITION

Bevor auf die unterschiedlichen professionssoziologischen Ansätze, die den Professionalisierungsdiskurs geprägt haben, näher eingegangen sowie ihre Anwendung auf den Lehrerberuf skizziert wird, müssen zunächst wesentliche Begriffe geklärt werden.

Dazu gehört die zentrale Unterscheidung zwischen Profession, Professionalität und Professionalisierung. Dem Begriff der Profession liegt die Leitfrage zugrunde, welche Merkmale für bestimmte Berufe kennzeichnend sind, wie beispielsweise den Arztberuf, den man als Profession zu bezeichnen pflegt. Der Eigenschaftskatalog, der sich aus dem kriterien- bzw. merkmalsorientierten Ansatz in den 1930er Jahren im angelsächsischen Raum durch Carr-Saunders und Wilson als zentrale Vertreter entwickelt hat, versucht diese Leitfrage zu beantworten. Mit dem Begriff Professionalität wird im Allgemeinen ein erreichter Zustand – ein Zustand der Könnerschaft – bezeichnet. Die zugrundeliegende Leitfrage lautet hier: Was unterscheidet das Wissen, Denken und Handeln eines Experten von einem sogenannten Novizen, einem Berufsanfänger. Von zentraler Bedeutung ist hier der Expertenansatz (vgl. Rainer Bromme „Der Lehrer als Experte“). Im Gegensatz zu den anderen beiden Definitionen bezeichnet der Begriff Professionalisierung keinen statischen Zustand, sondern ist als dynamischer Erwerbsprozess zu begreifen, der nie endgültig abgeschlossen ist und auf die Ausbildung und Entwicklung spezifischer Handlungskompetenzen und Haltungen zielt (vgl. Schaffenrath, 2008). Terhart (2011) unterscheidet zwischen der kollektiven und individuellen Ebene: Kollektiv betrachtet handelt es sich bei der Professionalisierung um den „sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“, während auf individueller Ebene „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (ebd.: 203) im Zentrum steht. Der Prozess der Professionalisierung ist dabei im Kontext von Zivilisation, Kulturentwicklung, Industrialisierung und Modernisierung zu verorten, wobei davon ausgegangen wird, dass fortschreitende Arbeitsteilung sowie Institutionalisierung von Wissenschaft und Technik wichtige Voraussetzungen sind um diesen Prozess in Gang zu bringen (Feldmann, 2002).

Es herrscht bis heute kein Konsens über den Begriff Professionalisierung, was unter anderem auf die Notwendigkeit der Anpassung aufgrund der Dynamik der Berufssoziologie zurückzuführen ist.

Die Schwierigkeit der Entwicklung eines allgemeingültigen Modells der Professionalisierung für Lehrer wird im folgenden Zitat betont:

*“In practice, of course, in most countries the characteristics of a profession have been increasingly determined by the state, which became the major stakeholder in defining professionalism in the twentieth century. Most professionals are now employed, or at least regulated by governments. Professional status, therefore, is typically dependent on the sort of bargain an occupation has struck with the state – what is sometimes called its ‘professional mandate’. The nature of teachers’ professional mandate has become a key policy issue for governments in many countries, sometimes as part of a broader attempt to redefine professionalism, especially in the public sector, and sometimes as a specific aspect of education reform.” (Whitty, 2008: 32)*

Hier wird vor allem deutlich, dass das Professionsverständnis nicht nur von den unterschiedlichen Positionen und Herangehensweisen, die sich wiederum aus den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen speisen, abhängt, sondern dass das Bildungssystem als solches mit dem Staat als zentralem Akteur einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Bestimmung des professionellen Status von Lehrern hat. Je nach Forschungslogik der unterschiedlichen Ansätze, lässt sich der Lehrerberuf demnach als mehr oder weniger professionalisiert betrachten.

Als wichtige Vertreter sind Parsons (30er), Stichweh (1996), Oevermann (1996), Schütze (1996), Helsper (1996) zu nennen, wobei die handlungstheoretischen Ansätze die aktuelle Diskussion der Professionalisierung bestimmen.

Hinsichtlich der Ansätze zur Bestimmung der Professionalisierung des Lehrerberufs werden unterschiedliche Klassifizierungen vorgenommen:

Terhart (2011, 2013) unterscheidet zwischen dem strukturtheoretischen Ansatz, dem kompetenztheoretischen Ansatz und dem berufsbiografischen Ansatz. Eine andere Klassifizierung treffen Baumert und Kunter (2006) und Nittel (2000), die zwei wesentliche Positionen identifizieren: zum einen die differenztheoretischen Ansätze, die die Zukunftsoffenheit und Krisenhaftigkeit des Lehrerhandelns betonen, und zum anderen kompetenztheoretische Ansätze, die den Lehrer als Experten betrachten und besonders auf die Wissensbestände und Kompetenzen eingehen, die der Lehrer für die effektive Ausübung seiner Tätigkeit benötigt. Schließlich unterscheiden Combe und Helsper (1996) interaktionistische, machttheoretische, systemtheoretische und strukturtheoretische Ansätze.

Neben diesen Klassifizierungen entlang der unterschiedlichen theoretischen Ansätze, beleuchten Brüsemeister und Eubel (2003) die Mehrdimensionalität der Professionalisierung im Lehrerberuf, wobei eine Unterteilung in drei Ebenen stattfindet, die in starker Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Auf der Mikroebene rücken die Lehrkräfte und Akteurinnen und Akteure der Berufsschule, also individuelle Personen, ins Zentrum der Betrachtung. Auf der Mesoebene werden intraorganisationale Entscheidungsprozesse der Einzelschule untersucht und auf der Makroebene das gesamte Berufsschulsystem sowie die Beziehungen zwischen Schule, Staat und Gesellschaft. Eine ähnliche Klassifizierung findet sich bei Lempert (1998), der die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Profession selbst auf Makroebene, die Institutionen auf der Mesoebene und die Interaktionspartner auf der Mikroebene untersucht.

In den jeweiligen professionssoziologischen Ansätzen werden unterschiedliche thematische Schwerpunkte betont: Im strukturfunktionalistischen und systemtheoretischen Ansatz stehen Professionen und ihre Funktion für die Gesellschaft als Ganzes bzw. für Teilsysteme der Gesellschaft im Vordergrund, wohingegen strukturtheoretische und interaktionistische Ansätze den Fokus auf die Interaktion zwischen Professionellen und Klienten richten, mit den jeweils konkreten Arbeitsbedingungen und -vollzügen, die sich durch eine bestimmte Handlungslogik auszeichnen. (vgl. Kloke, 2014: 115).



### 6.2. PROFESSIONALISIERUNG DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS AN BERUFLICHEN SCHULEN

Angeht der aktuellen Herausforderungen besteht weitestgehend Konsens darüber, dass Bildungssysteme inklusive ihrer Lehrerbildung verändert werden müssen, um den beruflichen und arbeitsmarktspezifischen Ansprüchen zu genügen. Welche Komponenten dazu notwendig sind und wie eine Lehrerprofessionalisierung zu konzipieren ist, um einen nachhaltigen Beitrag zum Aufbau eines zukunftsfähigen Berufsbildungssystems zu leisten, sind dabei zentrale Fragen.

Es stellt sich insbesondere auch die Frage nach der passenden Strukturform für den länderspezifischen Kontext Ägypten, wobei Terhart (2007) zwischen einer integrativen und einer sequenziell-gestuft Struktur differenziert. Im integrativen Modell erfolgt die Berufsausbildung ab dem ersten Semester, während die sequenziell-gestufte Struktur die Möglichkeit des Wechsels in einen anderen Studiengang bietet.

Lehrkräfte beruflicher Schulen werden in besonderem Maße mit den Herausforderungen konfrontiert, die sich aus einer sehr heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft ergibt. Damit kann die Institution Berufsschule als Schmelztiegel unterschiedlicher Lernvoraussetzungen betrachtet werden, wo sich die Lernenden auf einem unterschiedlichen Leistungsniveau befinden, was eine Individualisierung von Lernprozessen erfordert. Eine heterogenere Lerngruppe impliziert eine breitere Streuung von Lernvoraussetzungen, was eine besonders hohe pädagogische Kompetenz erforderlich macht, die durch die zuständige Lehrerbildung aufgegriffen werden muss. Bei den Lernvoraussetzungen geht es sowohl um die individuellen Begabungen als auch um die Sozialisationsbedingungen der Lernenden.

Bourdieu plädiert in Anlehnung an seine Habitus-Theorie für eine differenzierte Pädagogik, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigt, was ein hohes Maß an Diagnostik und Reflexivität seitens der Lehrkräfte erfordert. Aktuell werden in den Bildungssystemen Erfolg und Versagen als persönliche Leistungen des Schülers angesehen und durch die scheinbare Neutralität von Leistungskriterien und die vermeintliche Gleichbehandlung der Schüler automatisch selektive Unterscheidungen hervorgerufen. Die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen steigt nach Bourdieu (1993) in dem Maße, in dem schulische und familiäre Habitusformen übereinstimmen. Dadurch leistet das Bildungssystem einen Beitrag zur Reproduktion der gegenwärtigen gesellschaftlichen Statushierarchien (Bourdieu/Passeron, 1971). Die Paradoxie ergibt sich dadurch, dass die gleiche Behandlung der Schüler letztlich zum Fortbestand der Ungleichheit führt. Dem gegenüber steht die Argumentation aus systemtheoretischer Perspektive, wonach Selektionen als unvermeidbar, gleichsam als Nebenprodukte sozialer Differenzierung gelten.

Nach Luhmann und Schorr (1979, 1988: 11) können pädagogische Kriterien ohne Selektion gar nicht realisiert werden, da sie die organisatorisch gesetzte Außenbedingung pädagogischer Kommunikation darstellt, da es keine Verfahrenstechnologie pädagogischer Kommunikation gibt, mit der man feststellen kann, welchen Einfluss das professionelle Handeln auf den Lernerfolg genommen hat. Selektion ist demnach das Kommunikationsmedium des Systems, welches für die Reproduktion der eigenen Operationen notwendig ist. Diese Argumentation liefert eine Erklärung dafür, weswegen dieser Selektionsmechanismus des Bildungssystems auch bei Reformen und Veränderungen bestehen bleibt (Luhmann, 2002). So argumentieren Luhmann und Schorr: „Wenn man die Wirkungen nicht in der Hand hat, muss man selektieren, je nachdem ob sie eingetreten sind oder nicht.“

Mit solchen Aktivitäten bereitet der Lehrer soziale Selektion über Zensurengebung, Versetzungsentscheidungen und dergleichen vor (ebd.: 11). Demzufolge fungiert das Selektionsprinzip als „Technologieersatztechnologie (Luhmann/Schorr, 1988). Somit behandelt das Erziehungssystem „Ungleichheiten gleich, um die Auflösung dieser Paradoxie, die Erzeugung schulleistungsbedingter Ungleichheiten sich selbst zurechnen zu können“ (Luhmann, 1996). Das führt jedoch nach Bourdieu dazu, dass diejenigen, die aus bessergestellten Familien kommen, ihren Erfolg ihrer eigenen Leistung zuschreiben, während Schüler aus sozial schwächeren Familien glauben ihr Scheitern sei ihrem Mangel an Begabung geschuldet, was letztlich eine Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstsicherheit bei ersteren und ein Verlust an Selbstbewusstsein, Motivationslosigkeit und Unsicherheit bei letzteren zufolge hat (vgl. Bourdieu, 2001: 46).

Die bildungspolitische Paradoxie der Ungleichheit der Gleichheit, die Bourdieu mit dem Begriff „Illusion der Chancengleichheit“ betitelt (Bourdieu, 2001: 48), verweist dabei auf eine doppelte Funktionalität des Bildungssystems: Zum einen die Indifferenz gegenüber herkunftsbezogenen Leistungsdifferenzen und zum anderen die Herstellung leistungsbezogener Differenzierung. Folglich ist in der Schule eine Art Akkulturationsleistung zu erbringen, was für Schüler aus sozial schwächeren Schichten mit einer größeren Anstrengung verbunden ist als für Schüler aus gehobenen Schichten, die durch ihre primäre Sozialisation in der Lage sind, die pädagogischen Codes leichter zu entziffern.

Der Kern einer nachhaltigen Bildungsentwicklung liegt in der Didaktik einer an den Lernenden orientierten Lehrer, wobei es weniger um die möglichst vollständige Abbildung fachlicher Disziplinen geht, sondern vielmehr um den Aufbau von Basiskompetenzen, die die „maßgeschneiderte“ Förderung des individuellen Schülers im Blick hat (vgl. Schaffenrath/Wiesner, 2005). Dabei geht es darum der gesamten Schülerschaft unabhängig von sozialer Herkunft eine selbstständige Teilhabe an Gesellschaft und Kultur zu ermöglichen und die dafür notwendigen Basiskompetenzen zu erwerben. Der Lernprozess darf die Ungleichheiten der Voraussetzungen nicht bekräftigen, sondern sollte diese systematisch beseitigen.

Der deutsche Philosoph und Psychologe Eduard Spranger plädiert mit seinem Grundsatz, dass nur derjenige bilden kann, der selbst gebildet ist, für eine „Bildnerhochschule“, in der eine ganzheitliche Lehrerbildung ermöglicht wird. Nach Spranger geht es dabei in erster Linie um Menschenbildung, die über die Wissenschaft hinausgeht. In vielen europäischen Staaten, darunter auch Deutschland, findet die Lehrerbildung in zwei nachgeschalteten Phasen in jeweils unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen – der Universität und dem Studienseminar – statt, was häufig mit der Begründung kritisiert wird, dass so eine systematische Vernetzung von Theorie und Praxis ausbleibt (Blömeke, 2009; Messner, 2012). Durch die Phasenverbindung, das heißt die „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (Hericks, 2004: 31), kann die Professionalisierung der Lehrkräfte gestärkt werden, was einhergeht mit einem Wechselspiel des Einlassens auf Erfahrung, Reflexion und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren und somit eines spiralförmigen Zusammenwirkens universitärer Lehrinhalte und praxisbezogener Elemente.

Lehrerprofessionalität zeichnet sich nicht nur durch fach- oder methodenspezifisches Wissen oder der Erfahrung aus, sondern durch die Reflexion über die eigene Handlung, die Evaluation dieser Handlung und die Übernahme von Verantwortung für diesen Prozess im Sinne eines reflexiven Habitus und einer reflexiven Kompetenz (Schaffenrath, 2008: 74).

Die ideale Entwicklung beruflicher Kompetenz verläuft in den drei Phasen: Das Überleben im Klassenzimmer („*survival stage*“); eine methodisch und didaktisch gute Gestaltung der Unterrichtssituation („*mastery stage*“), sowie die eigentliche pädagogische Aufgabe, auf die Bedürfnisse und individuellen Probleme der Schülerinnen und Schüler einzugehen („*routine stage*“) (Sikes et al., 1985).

Der Prozess der Professionalisierung ist nie endgültig abgeschlossen, sondern vor allem als ein berufsbiografischer Entwicklungsprozess zu verstehen und als solcher zu kommunizieren. Dieser Prozess verläuft individuell sehr unterschiedlich und ist eventuell auch durch eine gewisse Krisenhaftigkeit geprägt. Die Ausbildung von Lehrkräften in Bildungsinstitutionen ist nur eine Phase in diesem Prozess. Dabei ist die grundlegende Lehrerausbildung als Initiator bzw. Motor für den Entwicklungsprozess zu verstehen, in dem die Grundlagen gelegt werden für ein lebenslanges Lernen, die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und den Umgang mit Widersprüchen und Unsicherheiten, denn „die Notwendigkeit einer ständigen professionellen Weiterentwicklung ist ein Kennzeichen moderner Professionen, was in besonderer Weise für den Lehrberuf gilt. In einer Wissensgesellschaft haben speziell diejenigen, die lehren, niemals ausgelernt“ (Terhart, 2000). Dabei muss die Professionalisierung der Berufsschullehrer stets im Kontext der gesamten Gesellschaft betrachtet werden, was die Unterstützung seitens der Regierung, der Schulen und der Lehrkräfte selbst erfordert, denn „neben den Berufsvertretern selbst und deren Organisation spielen vor allem juristische, politische, wissenschaftliche und staatliche Entscheidungsträger sowie der mit Definitionsmacht ausgestattete Teil der Öffentlichkeit eine große Rolle, die an der Konstitution eines bereits existierenden Berufes etwas ändern oder einen neuen Beruf zu formieren versuchen“ (Nittel, 2000: 50). Professionalisierung ist demnach nicht als monokausaler Prozess zu verstehen, sondern kennzeichnet sich durch eine gewisse Mehrdimensionalität (Brüsemeister und Eubel, 2013; Lempert, 1998). Nach Brüsemeister und Eubel (2003) findet die Professionalisierung auf der Mikro-, Meso-, und Makroebene statt, wobei sich die Mikroebene auf die individuellen Personen, also die Lehrkräfte und Akteure einer Berufsschule bezieht, die Mesoebene intraorganisationale Entscheidungsprozesse der Einzelschule berücksichtigt und schließlich die Makroebene das gesamte Berufsschulsystem in den Blick nimmt, was eine enge Beziehung zwischen Schule, Staat und Gesellschaft impliziert. Alle drei Ebenen stehen dabei in starker Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Dieselbe Klassifizierung findet sich bei Lempert (1998), wobei er auf der Mikroebene die Interaktionspartner von Personen betrachtet, auf der Mesoebene die Institutionen und auf der Makroebene die Profession selbst sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Professionalität eines Lehrers wird dann entsprechend als ein erreichter Zustand der Könnerschaft bezeichnet, welcher aufgrund der erworbenen professionellen Kompetenzen erreicht wurde und sich darin auszeichnet, dass die Lehrkräfte situationsgerecht Handlungen bewusst und spontan initiieren und reflektiert umsetzen können (vgl. Schaffenrath, 2008: 67).

Das berufsbildende Schulwesen ist in vielen Ländern dezidiert in die Tertiarisierungsbemühungen des Bildungssystems eingebunden, wobei ein hoher Grad der Akademisierung bzw. Wissenschaftsorientierung eine äußerlich höhere Qualifikation signalisiert, um damit einen bestimmten gesellschaftlichen Status zu erlangen. Dies ist jedoch nicht mit professionellem Handeln gleichzusetzen, da es insbesondere darauf ankommt, inwieweit sich diese Qualifikationen tatsächlich im Interaktionssystem Unterricht niederschlagen und in den Lehrer-Schüler-Beziehungen widerspiegeln.

### 6.3. PROFESSIONALISIERUNGSTHEORIEN

Im Folgenden werden die vor allem für die Pädagogik relevanten professionssoziologischen Ansätze aufgezeigt und ihre Auswirkung auf den Lehrerberuf im Allgemeinen und im Kontext des Berufsbildungssystems im Speziellen dargestellt.

#### 6.3.1. KRITERIEN – BZW. MERKMALSORIENTIERTER ANSATZ

Der kriterien-bzw. merkmalsorientierte Ansatz, auch bekannt als klassisch-traditioneller Ansatz geht auf die Arbeiten von Carr-Saunders und Wilson (1933) zurück. Als Vorbild werden die drei klassischen Professionen der Ärzte, Juristen und Theologen genommen, die sich im Zuge der Industrialisierung durch gesellschaftliche Differenzierung entwickelt haben und wesentliche gesellschaftliche Systeme repräsentierten: Das Verhältnis zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin). Anhand dieser drei Berufe wurden bestimmte Merkmale aufgestellt, an denen die anderen Berufe gemessen wurden. So ließ sich anhand eines Kriterienkatalogs bestimmen, welche Berufsgruppe als Profession bezeichnet wurde oder wo sie in ihrer Entwicklung zur Profession steht. Später wurde dieser Kriterienansatz von anderen Soziologen aufgenommen und weiterentwickelt, wobei die unterschiedlichen Ansätze sich insbesondere durch die Hervorhebung eines bestimmten Merkmalbündels unterscheiden. Zu den grundlegenden Kriterien gehören eine besondere Wissensbasis, die in einer speziellen Ausbildung erworben wurde, ein hohes gesellschaftliches Ansehen, ein Monopol über die angebotenen Dienstleistungen, ein kontrollierter Berufszugang, eine gemeinsame Berufsethik (sog. „code of ethics“) sowie Autonomie in der Berufsausübung (vgl. Hesse, 1972).

Berufe, die nur einige der Kriterien erfüllten, wurden vor diesem Hintergrund als „semi-professions“ bezeichnet, wozu auch die Berufsgruppe der Lehrer gehört (vgl. Terhart, 2011: 203).

Dieses klassische Professionskonzept greift heute nicht mehr und wurde angesichts der realen Entwicklungen und des strukturellen Wandels von Berufssystemen vielfach kritisiert (vgl. Weidner, 1995; Oevermann, 1996). Diese klassische, merkmalsorientierte Theorie stützt sich auf historisch gewachsene Merkmale und Kriterien, die dem Lehrerberuf eine vollständige Professionalität stets absprechen, aufgrund deren Einbindung in das staatliche Bildungssystem und den Verwaltungshierarchien. Aufgrund dieses Zugangs werden Lehrer als Semi-Professionelle bezeichnet. (vgl. Krüger, 2014: 62)

Der merkmalsorientierte Ansatz eignet sich nicht, um die Berufsentwicklungen und Herausbildung von Professionen in modernen Gesellschaften zu erfassen, da die entsprechenden zentralen Prämissen, die sich aus den oben genannten Kriterien speisen, im Rahmen von sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen nur bedingt zutreffen und in ihrer Komplexität mit dem klassischen Professionsverständnis nicht zu fassen sind (vgl. Terhart, 2011: 203). Gleichzeitig rückt das eigentlich professionelle Handeln in diesem Ansatz in den Hintergrund. Projiziert man diese klassische Perspektive auf das ägyptische System, so stellt man sehr schnell fest, dass es sich bei dem Lehrerberuf egal welcher Schulform eindeutig um eine Semi-Profession handelt, da die meisten Merkmale aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden können.

## 6.3.2. STRUKTURFUNKTIONALISTISCHER ANSATZ

Dieser Ansatz geht auf Parsons Handlungs- und Strukturtheorie (vgl. Parsons „Toward a General Theory of Action“) zurück. Parsons beschreibt Gesellschaften als komplexe Systeme, die zu ihrem Fortbestand Strukturen entwickeln, die spezifische Funktionen für die Bestandserhaltung des Gesamtsystems erfüllen. „Der funktionalistischen Auffassung zufolge sind Professionen ein notwendiger Bestandteil moderner Gesellschaften, insofern diese dadurch gekennzeichnet sind, dass in ihnen „mehr“ systematisches Wissen über die Welt und das Sozialleben zur Anwendung kommt als in anderen Gesellschaftstypen“ (Pfadenhauer, 2003: 37). Es geht bei diesem Ansatz um die Frage, was Gesellschaften ausmacht und was die internen Voraussetzungen für die Stabilität des Gesellschaftssystems sind. Eine Voraussetzung hierfür ist das Handeln von Individuen mittels Rollen, die je nach Funktion an unterschiedliche Erwartungen gekoppelt sind. Dabei vollzieht sich das Handeln im Rahmen des Persönlichkeitssystems, des Sozialsystems und des kulturellen Systems und folgt einem Wertmuster, dessen Kern die Erbringung einer „spezifischen Leistung im universellen“ Rahmen“ (Pfadenhauer, 2003: 39) ist. Menschen orientieren ihr Handeln an einem normativen Orientierungsmuster („pattern variables“), wobei sie sich zwischen den beiden Alternativen entscheiden müssen.

TABELLE 3: PATTERN VARIABLES NACH PARSONS

<i>Soziale und ökonomische Beziehungen der Gesellschaftsmitglieder</i>	<b>Affektivität</b> Hohe emotionale Zuwendung, Äußerung von Gefühlen	<b>Affektive Neutralität</b> Verdrängung von Gefühlen
<i>Dominante Ausrichtung des individuellen Handelns</i>	<b>Gemeinschaftsorientierung</b> Unterordnung individueller Interessen	<b>Selbstorientierung</b> Der Einzelne versteht sich als eigenverantwortlich und selbstbestimmt handelndes Individuum
<i>Charakter und Reichweite des gesellschaftlichen Wissens</i>	<b>Partikularismus</b> Gültigkeit für den individuellen Fall	<b>Universalismus</b> Interaktion für alle gleich gültig
<i>Worauf gründen soziale Stellung und Status des Einzelnen?</i>	<b>Zuschreibung</b> Status bemisst sich nach Geburt, Rasse, Geschlecht,	<b>Leistung</b> Stellung leitet sich durch erworbene Qualifikationen ab, Kopplung an erbrachte Leistung
<i>Ausgestaltung der gesellschaftlichen Rollenprofile</i>	<b>Diffusität</b> In Bezug auf das gesamte Leben	<b>Spezifität</b> In Bezug auf bestimmte Teilbereiche des Lebens

Quelle: vgl. Parsons (1951)

Parsons/Shils (1951: 78) erläutern dieses Orientierungsmuster folgendermaßen:

*„The first concerns the problem of whether or not evaluation is to take place in a given situation. The second concerns the primacy of moral standards in an evaluative procedure. The third concerns the relative primacy of cognitive and cathectic standards. The fourth concerns seeing of objects as quality or performance complexes. The fifth concerns the scope of significance of the object.“*

Mit diesen sich gegenseitig ausschließenden Begriffspaaren versucht Parsons, die Besonderheiten einer konkreten Handlungspraxis aufzuschlüsseln (Parsons, 1951: 76f). Die elementare Struktur von Professionen folgt dem vorgegebenen Schema der universalistischen, leistungsbezogenen, affektiv-neutralen und spezifischen Handlungsorientierungen. Diese finden sich überwiegend in funktionalen, modernen Gesellschaften, während die jeweils erstgenannten Handlungsalternativen sich auf traditionelle Gesellschaften beziehen. Ein Beispiel hierfür bildet die Familie, wobei Abweichungen gegenüber den idealen Typen der familialen und gesellschaftlichen Praxis auf Widersprüche und Spannungen in der professionellen Handlungspraxis verweisen. Die Erwartungen der Schüler an Lehrer decken sich nur partiell mit der dichotomischen Charakterisierung von Familie und Schule durch Parsons, denn sie erwarten auch Verhaltensweisen, die mit den Merkmalen der Familie übereinstimmen: Sie wollen in ihrer Eigenheit beachtet, aber auch gerecht behandelt werden, sie erwarten, dass der Lehrer ihnen etwas beibringen kann, genauso aber Verständnis und Nachsicht, wenn sie etwas nicht verstehen (Herzog, 2009). Parsons identifiziert einen „professionellen Komplex“, der aus zwei wesentlichen Berufsgruppen besteht, die hinsichtlich ihrer Funktionen für das menschliche Handeln auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind: Auf der einen Seite Universitätslehrer, Ärzte, Ingenieure, Juristen, die Funktionen auf der allgemeinen Handlungsebene übernehmen. Die zweite Gruppe bezieht sich auf Berufe im Bereich der Bildung, Buchführung, Bankwesen und Verwaltung, die Funktionen innerhalb des Sozialsystems übernehmen. Zusammenfassend kann in Bezug auf diesen Professionalisierungsansatz festgehalten werden, dass der Kern des professionellen Handelns die Erbringung einer „spezifischen Leistung in universellem Rahmen“ (vgl. Parsons, 1964) ist. Professionen gelten als eine Art „Treuhänder“ zur Verwaltung von Wertgesichtspunkten.

Für die vorliegende Arbeit wird dieser Ansatz als weniger geeignet empfunden, da die Lehrerverberufung hinsichtlich des gesamtgesellschaftlichen Strukturerhalts analysiert wird, ohne dass die eigentlichen Strukturen des Systems hinterfragt werden. Gerade diese sind jedoch im Kontext des ägyptischen Berufsbildungssystems von zentraler Bedeutung, da diese den Möglichkeitsraum bzw. Handlungsrahmen definieren, innerhalb dessen Lehrkräfte beruflicher Schulen agieren können bzw. sollen. Außerdem widerspricht die Praxis der Lehrertätigkeit häufig den von Parsons angenommenen „patterns“, zum Beispiel im Hinblick auf die schulische Leistungsbeurteilung und den Leistungserfolg, der oftmals über die soziale Herkunft definiert wird, was auch im ägyptischen Kontext der Fall ist. Aufgrund der mangelnden Qualität von öffentlichen Schulen, hängt der Leistungserfolg von der Inanspruchnahme von Privattutoren ab, die wiederum nicht universell zugänglich sind, sondern vom jeweiligen Einkommensstatus abhängen.

### 6.3.3. STRUKTURTHEORETISCHER ANSATZ

Der strukturtheoretische Ansatz geht hauptsächlich auf Ulrich Oevermann (1996) zurück, der das „Strukturmodell therapeutischer Praxis“ (ebd.: 141) auf das pädagogische Handeln von Lehrern überträgt. Wie schon im strukturfunktionalistischen Ansatz (Parsons, 1939, 1968, 1978) und dem machtheoretischen Ansatz (Freidson, 2001), geht er davon aus, dass moderne Gesellschaften Professionen benötigen, die weder vom Staat noch vom Markt angemessen kontrolliert werden können (vgl. Oevermann 1996: 70). Anders als die klassischen Professionstheorien, betrachtet er die Tätigkeit der Profession von innen heraus und versucht von da aus Grundlagen herauszuarbeiten, die zur Notwendigkeit der Entstehung von Professionen führen. In Oevermanns Ansatz der „revidierten Theorie professionellen Handelns“ (Oevermann, 1996) steht die Interaktion zwischen Professionellem und Klienten im Mittelpunkt. Die Therapie dient als Bezugsrahmen zur Wiederherstellung der autonomen Lebenspraxis, da sie ähnliche Struktureigenschaften wie die Pädagogik aufweist, nämlich die „Gewährleistung der personalen Integrität in körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht“ (Oevermann, 1996:142). Die Lebenspraxis ist durch Routinen und Krisen gekennzeichnet, wobei letztere den Normalfall darstellen. Die Notwendigkeit des professionellen Handelns ergibt sich aus Krisensituationen, nämlich dann, wenn der Einzelne diese nicht mehr selbst bewältigen kann und somit die Krisenbewältigung an den Professionellen delegiert. Beim pädagogischen Handeln liegt die Krise darin, dass die Familie die Aufgabe der Sozialisation nicht mehr alleine bewältigen kann und in der Vermittlung der Allgemeinbildung überfordert ist. Folglich ist pädagogisches Handeln als stellvertretende Bewältigung einer Krise zu verstehen, die von der Familie alleine nicht zu lösen ist. Die stellvertretende Krisenbewältigung setzt auf zwei Ebenen an: Durch die Anwendung einer ingenieuralen Wissensbasis und einer interventionspraktischen Wissensbasis. Letzteres impliziert die Übertragung der ingenieuralen Wissensbasis auf den konkreten Fall und kennzeichnet den Professionellen (Oevermann, 1996). Oevermann spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „doppelten Professionalisierung“ (Oevermann, 1996: 124). Im ersten Fall geht es um die „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“ (ebd.: 124), also dem angeeigneten universitären Wissen. In der zweiten Professionalisierung geht es um das Fallverstehen, also der Überwindung der Distanz von Theorie und Praxis. Neben der Wissensvermittlung und der Normenvermittlung („Habitus“), kommt dem Lehrer als dritte Funktion die sogenannte therapeutische Funktion zu, die sich daraus ergibt, dass Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der Adoleszenzkrise nicht in der Lage sind, mit widersprüchlichen Rollenzumutungen umzugehen (vgl. Oevermann, 1996).

Das professionelle Handeln ist durch eine Beziehungspraxis gekennzeichnet, die Oevermann das Arbeitsbündnis nennt und die von einer „widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“ gekennzeichnet ist (Oevermann, 1996: 115). Die Grundlage für die stellvertretende Krisenbewältigung und das freiwillige Eingehen eines Arbeitsbündnisses mit dem Professionellen ist der Leidensdruck des Klienten. Im Fall des Lehrer-Schüler-Arbeitsbündnisses wäre die Neugierde des Schülers das funktionale Äquivalent. Aufgrund der beschriebenen Strukturlogik ist der Lehrerberuf zwar professionalisierungsbedürftig aber nicht professionalisiert (vgl. Oevermann, 2002). Gemäß Oevermann ist die gesetzliche Schulpflicht eine Barriere zur Professionalisierung, da die Freiwilligkeit des Arbeitsbündnisses, auf der die Strukturlogik pädagogischen Handelns beruht, durch die gesetzlich vorgegebene Schulpflicht systematisch unterlaufen wird. Gleichzeitig sieht er in der Lehrerbildung Ansatzpunkte, angehende Lehrerinnen und Lehrer für ihr berufliches Handeln so auszubilden, dass es zur Professionalisierung der Praxis der Berufsausübung kommt.

Kritik hat der strukturtheoretische Ansatz unter anderem von Schrittmeyer (2009), Wagner (1998) und Helsper (2007) erfahren. Wagner greift beispielsweise ein anderes Begründungsmuster für die Professionalisierungsbedürftigkeit von Lehrkräften auf. Statt der Einschränkung der Krisenbewältigung auf den Abschluss der Adoleszenzkrise, gilt der Argumentationsgang für das gesamte Spektrum pädagogischen Handelns, also auch der Lehrkräfte beruflicher Schulen. Er bezieht sich dabei auf die „emergierende pädagogische Handlung unter der Perspektive des Lernens von Neuem.“ (Krueger, 2014: 69). Die Professionalisierung erstreckt sich seinem Ansatz zufolge „auf alle biographischen Phasen eines Individuums, in denen Lernen in pädagogischen Arrangements stattfindet“ (ebd.:70). Der Unterrichtsverlauf kennzeichnet sich durch Zukunftsoffenheit und ist daher als Krise anzusehen, dessen Bewältigung durch den Professionellen stattfindet.

Überträgt man diesen strukturtheoretischen Ansatz auf die Lehrkräfte beruflicher Schulen, so stellt man fest, dass hier das Arbeitsbündnis Besonderheiten aufweist: zum einen in Bezug auf die Schülerschaft, also die Klienten, handelt es sich um eine heterogene Gruppe – sowohl hinsichtlich des Alters als auch der Vorbildung – womit spezielle Anforderungen an den Berufsschullehrer einhergehen. Zum anderen besteht das Arbeitsbündnis im Fall der beruflichen Schulen nicht nur aus einer Dualen Partnerschaft – dem Lehrer als Professionellen und dem Schüler als Klienten – sondern einer Vielzahl von Partnern, darunter die ausbildenden Betriebe.

Speziell auf das ägyptische Berufsbildungssystem bezogen, kann das Modell der autonomen Lebenspraxis nicht ohne Berücksichtigung der kulturellen Gegebenheiten vorausgesetzt werden. Oevermann legt seinen Überlegungen das Menschenbild einer grundsätzlich autonomen Persönlichkeit zugrunde. Während in den meisten westlichen Staaten sehr früh schon Selbstständigkeit und eigenverantwortliches, autonomes Handeln gefördert werden, steht in kollektivistischen Gesellschaften die Gruppenloyalität im Zentrum und es wird zu Hörigkeit und Abhängigkeit der Obrigkeit gegenüber erzogen, was wiederum auf die hohe Machtdistanz zurückzuführen ist (vgl. Hofstede's Kulturdimensionen). Das dem strukturtheoretischen Ansatz zugrundeliegende Verständnis einer Krise ist unter den kulturellen und systemspezifischen Rahmenbedingungen einer Überprüfung zu unterziehen. Ein weiteres Problem bei der Übertragung des Ansatzes auf das ägyptische Berufsbildungssystem ergibt sich hinsichtlich des Arbeitsbündnisses, welches die strukturelle Kopplung verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme erfordert, hier im Speziellen das Erziehungssystem mit dem Wirtschaftssystem. Eine defizitäre Kopplung im ägyptischen Kontext resultiert aus der mangelnden Kommunikation und damit fehlender Anschlussfähigkeit der beteiligten Systeme. Für ein optimales Funktionieren des Arbeitsbündnisses müssen entsprechende Strukturen geschaffen werden, die das Bündnis nachhaltig zusammenhalten und garantieren, dass der darin agierende Professionelle seine Tätigkeit erwartungsgemäß ausüben kann. Als weiterer Bündnispartner im ägyptischen Kontext muss die Rolle der Eltern mitberücksichtigt werden, die traditionell eine wichtige Rolle in der berufsbiografischen Entwicklung und der Karriereentscheidungen ihrer Kinder spielen.



### 6.3.4. SYSTEMTHEORETISCHER ANSATZ

Der systemtheoretische Ansatz schließt an die klassischen Konzepte Parsons an und geht ebenso von einem Primat funktionaler Differenzierung aus. Allerdings betrachten die Vertreter der Systemtheorie nicht den gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern einzelne Funktionssysteme. Durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft entstehen nach Auffassung Luhmanns (1984) autopoietische Systeme, die binäre Schematismen, sogenannte binäre Codes ausbilden, womit zwei Zustände erzeugt werden, die als Gegensatzpaar fungieren (z.B. haben/nicht haben, Macht/Ohnmacht, Recht/Unrecht). In einigen Funktionssystemen sind die binären Codes in hohem Maße technisierbar: Im Wirtschaftssystem ist Geld das Kommunikationsmedium und besetzt die präferierte Seite des binären Codes Zahlung/nicht-Zahlung. Hingegen ist diese Technisierbarkeit in den Funktionssystemen der Erziehung, Religion und Krankenbehandlung nicht gegeben. Die professionelle Praxis dieser Systeme ist mit Ungewissheit, einem „Technologiedefizit“ (vgl. Luhmann/Schorr, 1982:14f), behaftet. Professionelle Arbeitskontexte zeichnen sich durch komplexe Entscheidungssituation, Ambiguität und Ergebnisoffenheit aus. An dieser Stelle treten Professionelle ein, mit der Funktion der Vermittlung zwischen den gegensätzlichen Zuständen. Sie sind somit das funktionale Äquivalent zu den reduzierten und technisierten Kommunikationsweisen, indem sie die Problemlösungen zur Umprogrammierung auf den präferierten Zustand bringen (vgl. Combe/Helsper, 1997: 12; Luhmann, 1977: 190). Die Anforderungen der Kontingenzbewältigung und der Risikobehaftung, die sich aus dem Technologiedefizit ergeben, sind verantwortlich für den besonderen gesellschaftlichen Status von Professionellen. Für Stichweh verkörpern Professionen ein „bestimmtes Lösungsmuster für spezifische Probleme in einigen Funktionssystemen“ (Stichweh, 1996: 57f.).

### 6.3.5. INTERAKTIONISTISCHER ANSATZ

Der Krisencharakter des strukturtheoretischen Ansatzes (Oevermann, 1996) wird auch in der interaktionistischen Professionstheorie mit den Hauptvertretern Hughes (1958) und Schütze (1996) aufgegriffen, wobei sich das professionelle Handeln in dieser Theorie durch den Umgang mit Paradoxien auszeichnet. Schütze bezeichnet Paradoxien als „irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können. [...] Sie lassen miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die professionell Handelnden „irgendwie“ gleichzeitig gerecht werden müssen“ (Schütze u.a., 1996: 333). Paradoxien erzeugen Antinomien, wodurch der Handelnde in eine Dilemmasituation gerät, in der er sich entscheiden und handeln muss. Professionelles Handeln zeichnet sich durch ein Ausbalancieren der beiden Pole der Antinomien aus, sodass einseitige Auflösungsstrategien vermieden werden.

Diese Paradoxien treffen auch auf den Alltag von Lehrerinnen und Lehrern beruflicher Schulen, wobei im Kontext der beruflichen Schule noch zusätzliche Paradoxien in Erscheinung treten können, unter anderem durch die enge Anbindung an das wirtschaftliche System. In Anlehnung an Schütze (1996) können folgende Antinomien für pädagogisches Handeln in beruflichen Schulen rekonstruiert werden:

### *Routineparadoxie*

Individuelle Bedürfnisse, die sich aus den individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen ergeben vs. routiniertem vorstrukturiertem Unterricht. Um die einseitige Auflösung dieser Paradoxie zu verhindern, ist es notwendig die Balance zwischen der Individualität der Schüler einerseits (diffuses Rollenverhalten) und der Routinisierung des Alltags (spezifisches Rollenverhalten) andererseits herzustellen.

### *Organisationsparadoxie*

Die berufliche Schule als Organisationssystem setzt dem pädagogischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern Grenzen, die sich aus den entsprechenden Hierarchie- und Bürokratiestrukturen speisen. Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Handeln an Anweisungen und Kontrollinstanzen gebunden: Beispielsweise müssen sie sich an vorgegebene Standards und Lernkarrieren halten. Demgegenüber steht die Orientierung an Erfordernissen und Chancen einzelner Lernsituationen der Schüler. Eine einseitige Auflösung würde hier bedeuten, dass Lehrkräfte die Vorgaben akzeptieren und sich ihnen unterordnen.

### *Arbeitsteilungsparadoxie*

Aufgrund der zeitlichen Abfolge des Besuchs unterschiedlicher Schulformen, begleiten Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler meist nur für eine bestimmte berufsbiografische Zeitspanne. Die Paradoxie liegt darin, dass zum einen der Versuch besteht, die Schüler so zu beurteilen, dass ihnen weitere Karrierewege eröffnet werden bzw. der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht wird und zum anderen die Sicherstellung der realistischen und ehrlichen Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Bezug auf die nachfolgende Schulform bzw. im Falle der beruflichen Schule, den Arbeitsmarkt.

### *Hoheitsstaatlichkeitsparadoxie*

Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe der Vermittlung von Wissen und Normen, die sich an allgemein akzeptierten Wertvorstellungen der Gesellschaft orientieren. Demgegenüber steht die Förderung der Kreativität und Innovationsfähigkeit, wobei bestehende tradierte Wissenszusammenhänge hinterfragt werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualität der Lehrerbildung entscheidend für den Umgang mit Paradoxien ist, weswegen ihre Vermittlung und Vergegenwärtigung bereits zu Beginn der Ausbildung notwendig ist.

Aufgrund der hierarchischen Strukturen des ägyptischen (Berufs-)Bildungssystems und dem kulturellen Kontext, in dem Vorgaben nicht hinterfragt und Kontrollen akzeptiert werden, ist die einseitige Auflösung der Antinomien sehr wahrscheinlich, was dazu führt, dass individuelle Erfordernisse oder auch Chancen nicht wahrgenommen bzw. ausgeblendet werden. Die bestehenden Organisationsstrukturen schränken Gestaltungsspielräume und Möglichkeiten zur Kreativitätsentfaltung ein. Folglich degradieren sich die Lehrer „selbst zu autoritätshörigen Befehlsempfängern im schulhierarchischen Instanzbezug“ (Schütze et al. 1996: 354). Auch in Bezug auf die Arbeitsteilungsparadoxie besteht die Tendenz zur einseitigen Auflösung, nämlich der Vergabe von guten Noten, die jedoch in vielen Fällen nicht die eigentliche Qualifikation abbilden. Letzteres erklärt die Probleme, die sich für viele Arbeitgeber bei der Suche nach qualifiziertem Personal ergeben.

Schütze identifiziert drei Bedingungskontexte, die zu systematischen Fehlern im Umgang mit den Paradoxien führen können: Erstens, bestehende Verletzungsdispositionen aus dem Kindes- und Jugendalter beim Professionellen selbst, sodass dieser mit den Widersprüchen grundsätzlich überfordert ist. Zweitens, eine mangelnde Ausbildung bezüglich der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den Paradoxien, was die Gefahr birgt, dass den Lehrerinnen und Lehrern die widersprüchliche Handlungslogik gar nicht bewusstgemacht wird. Als dritten und letzten Bedingungskontext nennt Schütze die Übermacht von Organisations- und Herrschaftskontexten, sprich strukturellen Vorgaben, die die Möglichkeit der kritisch-reflexiven Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Handlungsanforderungen beeinflussen (Schütze, 1996: 253). Die Folgen sind eine einseitige Auflösung der Paradoxien oder ihr Ignorieren mit unmittelbaren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern.

In Rekurs auf Oevermann und Schütze, fokussiert auch Helsper (1999, 2002) mit seiner „Theorie einer antinomischen Lehrerprofessionalität“ (Helsper, 2004) die Handlungsprobleme des schulpädagogischen Alltags und rekonstruiert dazu elf konstitutive Antinomien, auf die jedoch im Folgenden nicht näher eingegangen werden soll. Entscheidend sind hier – analog zu den Paradoxien Schützes – die Anforderungen an die Lehrerbildung, die sich aus den antinomischen Handlungslogiken ergeben. Eine besondere Bedeutung in der pädagogischen Professionalisierung misst er der hermeneutischen reflexiven Auseinandersetzung mit den Antinomien zu, die neben dem theoretischen Wissen eine „Zentralstellung“ einnimmt (Helsper, 2002: 69). Dabei sieht er gerade in der Institutionalisierung der Reflexion innerhalb der Schule und als Bestandteil der Berufsbiografie „die zentrale Herausforderung für die Lehrerbildung und die Professionalisierung des Lehrerberufs.“ Dabei eröffnen sich durch die Reflexion neue Handlungsoptionen, die die Weiterentwicklung des „professionellen Selbst“ ermöglichen.

Der machttheoretische Ansatz mit den Hauptvertretern Larson (1977), Freidson (1979), Abbott (1988) und Daheim (1992) entstand hauptsächlich aus der Kritik am strukturtheoretischen Ansatz. Entgegen der strukturtheoretischen Professionstheorie von Oevermann (1996, 2000), geht dieser Ansatz davon aus, dass Privilegien wie Einkommen, Autonomie und Prestige von Professionellen nicht aufgrund ihrer speziellen Problemlösungskompetenz erlangt werden, sondern aufgrund ihrer Kontrolle entsprechender Märkte. Professionalisierung dient daher als Mittel zur Erreichung monopolistischer Ziele und wird als Ergebnis eines „erfolgreich durchgeführten Mittelschicht-Projekts der Mitarbeiter von vermarktbarer Expertise“ (Daheim, 1992:23) bezeichnet. Professionelle sind diesem Ansatz zufolge in der Lage „Lizenz und Mandat zu erwerben und damit den Markt zu kontrollieren“ (ebd.). Professionelle Selbstkontrolle, Autonomie, Prestige und Einkommen sind der Ausdruck der Machtressourcen der jeweiligen Berufsgruppe. Nach Freidson (1979) ist Autonomie der zentrale Begriff. Er bezeichnet damit das Recht, die eigene Arbeit zu kontrollieren, die Kontrolle der Arbeitsteilung auf dem Gebiet, das Bestimmungsrecht wer die Arbeit ausführt, sowie auch die Bestimmung und Bewertung des Wissens. Zur Erlangung von Autonomie ist jedoch die Hilfe des Staates notwendig.

Foryth und Danisiewics (1985) identifizieren drei Phasen der Professionalisierung:

In der ersten Phase geht es um den Imageaufbau durch die Präsentation der Profession in der Öffentlichkeit als wesentlich, exklusiv und komplex. In der zweiten Phase erfolgt die Evaluierung der Dienstleistungen durch die Adressaten. Wenn die Erfahrungen dem Image entsprechen, wird der Dienstleistung Autonomie zuerkannt.

In der dritten Phase wird der professionelle Status stabilisiert und präzisiert. Eine echte Profession ist sowohl gegenüber dem Klienten als auch dem eigenen Organisationssystem autonom, wohingegen es sich bei Erfüllung nur einer der Autonomien um eine Semi-Profession handelt. Professionalisierung gilt hier als ein unabgeschlossener, gesellschaftlicher Prozess, der darauf abzielt, die gesellschaftliche Akzeptanz für das professionelle Handlungsparadigma zu gewinnen und den jeweiligen Zuständigkeitsbereich zu sichern (vgl. Combe/Helsper, 1996). Gegenüber anderen Berufen, zeichnen sich Professionen durch zwei Faktoren aus: zum einen eine spezifische universitäre Grundlage und zum anderen eine Autonomie beruflicher Praxis. Letzteres ist aufgrund der Einbindung in das Bildungssystem, welches wiederum vom politischen System gesteuert wird (vgl. Luhmann, 2000, 2002), nicht erfüllt, weswegen nach diesem Ansatz der Lehrerberuf zur Gruppe der Semi-Professionen gezählt wird.

### 6.3.6. KOMPETENZTHEORETISCHER ANSATZ

Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes bildet die Frage nach dem erforderlichen Wissen und Können der Lehrerinnen und Lehrer und steht damit in direktem Zusammenhang mit der zentralen Forschungsfrage der Arbeit. Der Lehrer benötigt zur Bewältigung der Aufgaben ein bestimmtes Repertoire an Wissen und Können, welches während der Ausbildung erworben und während der Tätigkeitsausübung weiter ausgebaut wird. Bromme (1992, 1997), Hauptvertreter des Expertenansatzes, analysiert und beschreibt die Anforderungen an Lehrende, die sich aus der Zielsetzung der Vermittlung von Wissen und Können ergeben. Der erste und bekannteste Ansatz zur Konzeptualisierung professionellen Wissens stammt von Shulmann (1997) und wurde später weiterentwickelt und ausdifferenziert (vgl. Bromme 1992; Bromme 1997; Baumert/Kunter 2006; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008), wodurch sich die Differenzierung von allgemein pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in der Lehrerbildungsforschung etabliert hat. Seine Topologie umfasst folgende Elemente der Lehrerexpertise: *content knowledge* (Fachwissen), *general pedagogical knowledge* (Fachdidaktisches Wissen), *general pedagogical knowledge* (Allgemeines pädagogisches Wissen), *curriculum knowledge* (Wissen über das Fachcurriculum), *knowledge of learners* (Wissen über die Psychologie des Lerner), *knowledge of educational context* (Organisationswissen), *knowledge of educational end, purposes and values, and their philosophical and historical ground* (Erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen) (Shulmann, 1987: 8 in Krüger, 2014: 88).

Im Zentrum des kompetenzorientierten Ansatzes steht die Ermittlung der „professionellen Kompetenzen“. Der Kompetenzbegriff hat seit der Empfehlung des deutschen Bildungsrates 1970 eine zunehmende Bedeutung erhalten. Ein verändertes Lernzielverständnis sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene hat dazu geführt, dass der Kompetenzbegriff zu einer zentralen Größe in der aktuellen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Debatte geworden ist. In seinem holistischen Kompetenzbegriff definiert Weinert Kompetenzen als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001:27)

Die EU-Kommission (2005) versteht Kompetenz als

„Ausdruck der Fähigkeit des Individuums, Wissen und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Kontexten selbstgesteuert zu bündeln“,

mit einer systematischen Unterteilung der Kompetenzen in

- (1) Kognitive Kompetenz
- (2) Funktionale Kompetenz
- (3) Personale Kompetenz
- (4) Ethische Kompetenz.

In der Dissertation scheint vor allem der kompetenztheoretische Ansatz als wissenschaftliche Grundlage für das Forschungsdesiderat der Arbeit bedeutsam, da er im direktem Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfrage der Dissertation steht, nämlich der Frage, was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können müssen, um sich in einem dynamischen Tätigkeitsfeld orientieren und ihre Berufstätigkeit entsprechend ausüben können. Die Ermittlung und Formulierung von professionellen Kompetenzen im Lehrerberuf stehen in Mittelpunkt des kompetenztheoretischen Ansatzes. Dies erfolgt in diesem Ansatz jedoch nicht rein theoretisch, d.h. deduktiv, sondern auf Basis empirischer Forschung (Terhart, 2013: 207).

Insbesondere aufgrund der defizitären Forschungslandschaft zum Thema Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen im Länderkontext Ägypten, wird hier nur eine begrenzte Übertragbarkeit von Ansätzen unterstellt, die zum Beispiel die Krisenhaftigkeit, Zukunftsoffenheit und Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerberufs konstatieren (vgl. Oevermann, 1996; Schütze, 1992). Diese Einschränkung ergibt sich aus dem kulturellen Kontext Ägyptens sowie den damit verbundenen Strukturen des Berufsbildungssystems. Gleichzeitig wurden die professionssoziologischen Theorien aufgeführt, um zu zeigen, dass sich die vorliegende Forschungsarbeit auf die notwendigen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern konzentriert ohne dabei aber die in den Ansätzen von Oevermann und Schütze skizzierte Krisenhaftigkeit der Lehrerprofessionalität zu verleugnen, was den „Expertenstatus“ der Lehrkräfte zu einer notwendigen, jedoch nicht hinreichenden Bedingung macht. Obwohl die Spannungen, Paradoxien und Unsicherheiten, die sich aus der Abwesenheit von Routine im Unterrichtsgeschehen ergeben, im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit nicht behandelt werden sollen, sollten sie zumindest an dieser Stelle erwähnt werden. Aus meiner Sicht sollten allen beteiligten Akteuren des Berufsbildungssystems ihre Existenz und ihre Auswirkung auf das professionelle pädagogische Handeln bewusstgemacht werden. Gleichzeitig wird auf die Grenzen der Setzung von Bildungsstandards hingewiesen, die zwar eine gute Orientierung für professionelles Lehrerhandeln geben können, jedoch diese nicht garantieren können, da „auch das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer *situativen Unsicherheit* steht: Es kann nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden. (Terhart, 2013: 2017). Die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern auf die „Kompetenz des Lehrers im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können“ zu beschränken, würde nach Bromme (1996:187) bedeuten, sich auf leicht beeinflussbare Bestimmungsgrößen zu konzentrieren und somit die „Beeinflussung zentraler berufserfolgskritischer Dispositionen zu überschätzen“ (vgl. Krüger, 2014: 91). Nichtsdestotrotz wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich das komplexe Unterrichtsgeschehen empirisch erforschen lässt, um das für die Optimierung der Lehrerkompetenzen notwendige Wissen und Können zu ermitteln. Gleichzeitig realisiert sich Professionalität in einem Kontext der Wechselwirkung zwischen

Handlung und Struktur, wobei für die Entwicklung und Anwendung der Kompetenzen förderliche Strukturen notwendig sind, die entsprechende Gestaltungsspielräume eröffnen (vgl. Schrittmesser, 2014).

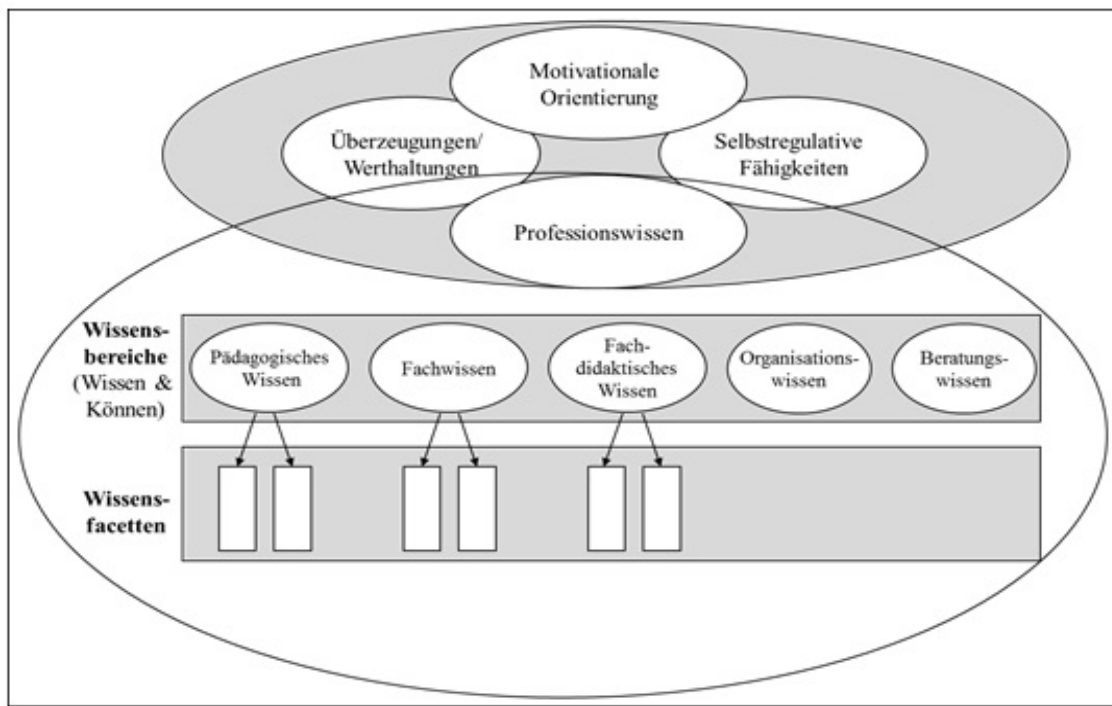
Auf den kompetenztheoretischen Ansatz soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei auch das berufsbiografische Konzept reflektiert werden soll, da hier insbesondere die Biografie des Lehrers und der Kompetenzaufbau und die Kompetenzentwicklung eine zentrale Rolle einnehmen. Es geht neben dem Vorhandensein von zentralen „professionellen Handlungskompetenzen“ um den individuellen Entwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern. Unter Professionalität wird ein erreichter Zustand beschrieben, der sich durch die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer kennzeichnet, wissenschaftlichen Wissen mit Handeln in Verbindung zu bringen und das Wissen zur Reflexion über die Handlungspraxis zu nutzen. Auch wird, anders als in den vorhergehenden professionssoziologischen Ansätzen, als Prämisse dem Lehrberuf Professionsstatus eingeräumt.

### 6.4. MODELL DER PROFESSIONELLEN LEHRERKOMPETENZ

Als Grundlage für die Darstellung und Analyse der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften soll im ersten Schritt das „Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006) dienen. Dieses Modell wurde im Rahmen der COACTIV-Studie<sup>7</sup> erstellt mit dem Ziel verschiedene Konzepte zur Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften in ein übergreifendes theoretisches Modell zusammenzuführen und gleichzeitig einer empirischen Untersuchung zu unterziehen. Dabei dienen die theoretischen Grundlagen Shulmans (1987) und Bromme (1992) als Ausgangspunkt.

---

<sup>7</sup> COACTIV steht für das Project *“Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics”* und ist eine Ergänzungsstudie zur deutschen PISA-Untersuchung 2003/04

**ABBILDUNG 14: MODELL DER PROFESSIONELLEN LEHRERKOMPETENZ**

Quelle: Baumert/Kunter (2006: 482)

Professionelle Kompetenz äußert sich in professionellem Handeln, welches sich in den dargestellten Dimensionen „Professionswissen“, „Überzeugungen/Werthaltungen“, „motivationale Orientierung“ und „selbstregulative Fähigkeiten“ unterteilt, die dynamisch zusammenwirken. Eine Lehrkraft gilt dann als professionell, wenn sie in den Anforderungsbereichen über möglichst hoch ausgebildete Kompetenzen verfügt (vgl. Terhart, 2007: 207). Professionswissen stellt in diesem Modell den Kern der professionellen Kompetenz dar mit den entsprechenden Kompetenzbereichen, die sich aus der Taxomie von Shulman (1986) und erweitert durch die Wissenstopologien von Bromme (1992) ableiten: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen.

Pädagogisches Wissen ist unabhängig von spezifischen Domänen und bezieht sich auf allgemeines, fachübergreifendes pädagogisches Wissen, darunter beispielsweise das Wissen über Klassenführung, Unterrichtsmethoden, verschiedene Aspekte der Diagnostik, Lernprozesse und Heterogenität.

Fachwissen dient als Grundlage unterrichtlichen Handelns und beinhaltet neben profundem fachwissenschaftlichem Wissen auch Wissen über zentrale Gliederungs- und Ordnungsstrukturen der Disziplin, weswegen dieses Wissen für Lehrer mehrdimensional ist, da es auch Kenntnisse über die Fachsystematik enthält:

„Der Lehrer muss jedoch nicht nur wissen, *daß* etwas so ist; er muss darüber hinaus verstehen, *warum* es so ist, aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen, und unter welchen Umständen dieser Geltungsbereich zu bezweifeln oder abzulehnen ist [...] Daher erwarten wir, daß ein Lehrer versteht, warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler Bedeutung ist.“ (Shulman 1991, S. 151)

Insbesondere, da zur zentralen Aufgabe von Lehrkräften die Weitergabe von Wissen zählt, ist dies von zentraler Bedeutung.

Das fachdidaktische Wissen, welches von Fachwissen abhängig ist, beinhaltet das „Zugänglichmachen fachwissenschaftlicher Inhalte für Schüler“ (Krauss et al., 2011: 138) und bezeichnet „die Möglichkeit der Repräsentation und Formulierung einer Disziplin, die sie für andere verständlich (*comprehensible*) macht“ (vgl. Shulman, 1991: 151).

Professionelles Lehrerhandeln definiert sich vor allem durch das Verhältnis von Wissen und Können, woraus sich die Frage, inwieweit Lehrkräfte bei ihren Handlungen auf vorhandene Wissensbestände zurückgreifen, ableiten lässt. An dieser Stelle soll die Existenz von handlungsleitenden Kognitionen, aus denen sich Handlungs- und Deutungsmuster ergeben, erwähnt werden. Diese stehen im Zusammenhang mit der Kategorie „Überzeugungen/Werthaltungen“, wobei zwischen Wertbindungen (*value commitments*), epistemologischen Überzeugungen<sup>8</sup> (*epistemological beliefs, world views*), subjektiven Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsystemen für Curriculum und Unterricht unterschieden wird (Baumert/Kuhnert, 2006: 497). Nach dem theoretischen Modell Schoenfelds (vgl. 1998) interagieren diese untereinander und steuern so kognitive Prozesse.

Motivationale Orientierung und Selbstregulation gelten als zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von handelnden Personen (ebd.: 501). Die Selbstwirksamkeit<sup>9</sup> der eigenen Person reguliert die Zielsetzung des Handelns und das Anspruchsniveau: Anstrengungen, sowie die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg werden im Handlungsprozess durch eine Feedback-Schleife durch Kompetenzerfahrungen reguliert. Hohe Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zeigt sich in ausgeprägtem Engagement und hoher Resilienzfähigkeit bei der Bewältigung von beruflichen Belastungen. Selbstregulation ist der effektive und verantwortungsvolle Umgang mit eigenen persönlichen Ressourcen, der für professionelles Handeln erforderlich ist.

Empirische Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit beziehen sich häufig auf die sogenannten „Big Five“ Persönlichkeitsmerkmale (nach Paul Costa und Robert McCrae, 1992).

---

<sup>8</sup> Epistemologische Überzeugungen bezeichnen „jene Vorstellungen und subjektive Theorien [...], die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (Baumert/Kunter, 2006: 498).

<sup>9</sup> Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen (Bandura, 1997)



### 6.5. DAS KONZEPT DER FÜNF DOMÄNEN VON PROFESSIONALITÄT

Ein anderes Modell zur Darstellung der Professionalität ist das sogenannte „Konzept der fünf Domänen von Professionalität“ (auch als EPIK<sup>10</sup>- Ansatz bekannt). Die Vertreter dieses Ansatzes betrachten Professionalität nicht isoliert als subjektbezogen, sondern als Wechselwirkung zwischen Handeln und Struktur und betrachten daher die entsprechenden Perspektiven von Person und System. Es wird davon ausgegangen, dass es nicht ausreicht

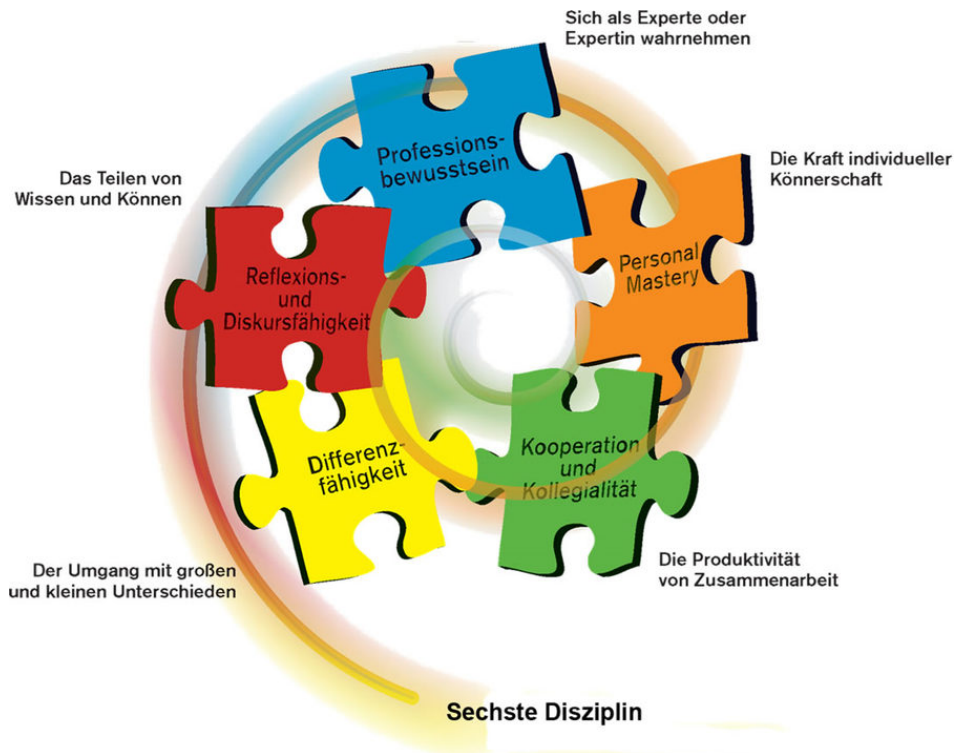
„wenn Subjekte Kompetenzen entwickelt haben; es bedarf auch entsprechender Strukturen, die diese Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen lassen, die den Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und damit Strukturentwicklung anregen. Umgekehrt genügt es nicht, wenn zwar für professionelles Handeln förderliche Strukturen vorhanden sind, aber diese von den handelnden Akteurinnen und Akteuren nicht wahrgenommen und mitgestaltet werden.“ (Paseka et al., 2011:23)

Entsprechend dieser Grundannahme der dialektischen Wechselbeziehungen zwischen Handlung und Struktur bzw. System und Person wird in diesem mehrperspektivischen Konzept von „Domänen“ im Sinne von Kompetenzfeldern gesprochen, die inhaltlich Querschnittsthemen der wissenschaftlichen Diskussion rund um Professionalität repräsentieren (vgl. Paseka et al., 2011: 20). Die einzelnen Domänen bestehen aus „komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen“ (Schratz et al., 2008: 129).

Dieses Modell ist insofern relevant für die Arbeit, als das mit Luhmann bereits das systemtheoretische Fundament gelegt worden ist und die Annahme zugrunde liegt, dass eine Diagnose und nachhaltige Veränderung einzelner Systemelemente (hier: Lehrkräfte) ohne ausreichende Kenntnis des Systems und der systemspezifischen Gegebenheiten nicht möglich ist.

---

<sup>10</sup> Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext (EPIK): eine vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst eingesetzte Arbeitsgruppe hat die fünf Domänen von Professionalität herausgearbeitet



**ABBILDUNG 15: DIE FÜNF DOMÄNEN DER PROFESSIONALITÄT VON LEHRERINNEN UND LEHRERN UND DIE 6. DISZIPLIN**  
Quelle: Paseka et al. (2011: 28)

Die identifizierten Domänen werden in diesem Modell als Teile eines Puzzles schematisch dargestellt, um zu verdeutlichen, dass die Kompetenzfelder ineinandergreifen, sich überschneiden können und jeweils die beiden Ebenen Struktur und Person integrieren.

In Abgrenzung zu dem vorhergehenden Kompetenzmodell, in dem Wissen und Können im Sinne eines Professionswissens eine zentrale Rolle spielen, werden hier institutionelle Rahmenbedingungen und Strukturen, innerhalb denen professionelles Handeln stattfindet, näher in den Blick genommen, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass die Strukturen durch das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern mitgestaltet werden können. Es geht zum einen um die Organisationsstruktur als Rahmen für die Entwicklung der Professionalität und der Qualitätssteigerung und zum anderen, aus individueller Perspektive, um den Fokus auf die gesteigerte Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Ausprägung eines pädagogischen Habitus (vgl. Schratz et al., 2008: 124). Anders als in den zuvor aufgeführten professionssoziologischen Konzepten der Lehrerprofessionalisierung wird der Lehrerberuf in seinem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet, was ich besonders im länderspezifischen Kontext Ägyptens als relevant erachte. Gleichzeitig stellen die Domänen eine Art „verbindende Klammer“ (vgl. Parseka et al., 2011: 26) dar, die unabhängig vom Bildungsbereich über alle Schultypen hinweg Geltung besitzen und damit Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bieten (ebd.: 27).

Der Kompetenzbegriff zeigt sich in diesem Ansatz als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung um unterschiedliche Situationen zu bewältigen, wobei ihre Darstellung stets im Zusammenhang zum Kontext, Feld, Institution und den Rahmenbedingungen steht. Die fünf Domänen sind, je nach Kontext (Schultyp, Fach, Fachdidaktik), auf unterschiedlichen Ebenen relevant.

In Anlehnung an Peter Senge's fünf Disziplinen, handelt es sich bei der „integrativen Disziplin“ um die 6. Disziplin, die „alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenführt“ (Senge, 1996: 21). Somit bezeichnet die 6. Disziplin die Einbettung in die inhaltliche Arbeit der Lehrkräfte und kann als eine Art Brille bezeichnet werden, durch die die Domänen je nach Kontext in ihrer Ausprägung betrachtet werden.

Da die fachlichen Tätigkeitsanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer von beruflichen Schulen gerade im Zuge der Globalisierung einem stetigen Wandel unterworfen sind sowie durch die Verzahnung mit der Wirtschaft geprägt werden, wird der 6. Disziplin im Berufsbildungssystem eine besondere Bedeutung beigemessen.

In Anlehnung an Paseka et al. (2011, 26ff) werden nun die Domänen näher beleuchtet und in Bezug zum Kontext beruflicher Schule in Ägypten gesetzt:

### 1. Reflexion- und Diskursfähigkeit

Diese erste Domäne impliziert die Distanzierung von eigenem Handeln, um ein Urteil fällen zu können, wobei das Wissen über unterschiedliche Perspektiven notwendig ist, darunter die Fachwissenschaft, Fachdidaktik, gesellschaftliche bzw. pädagogische Anforderungen der Schule und Profession, um Strategien zur Selbstbeobachtung entwickeln zu können. Dabei erfolgt Reflexion sowohl als „reflection in action“ – während – und als „reflection on action“ – nach der professionellen Tätigkeit, wodurch neue Erkenntnisse für zukünftiges Handeln erworben werden können, womit das verfügbare Handlungsrepertoire erweitert wird. Neben dem Wissen und den theoretischen Überlegungen über reflektiertes Handeln muss der Lehrer außerdem die Möglichkeit haben, frei zu handeln und über sein eigenes Handeln frei zu entscheiden. Freiheitsspielräume sind damit eine Grundbedingung für Reflexion im Rahmen professionellen Handelns. Aufgrund der kulturellen Rahmenbedingungen, der stark fragmentierten Berufsbildungslandschaft und der Beteiligung einer Vielzahl von Akteuren, ist der Handlungsspielraum für Lehrkräfte beruflicher Schulen im ägyptischen Kontext relativ eng. Für die Wirksamkeit der Reflexion bedarf es außerdem der Diskursfähigkeit, wobei die Fachsprache einerseits als Medium zur Kommunikation und andererseits als Abgrenzung zum Laien angesehen wird. Die Diskursfähigkeit wird auf verschiedenen Ebenen ausgebildet: Im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, in Gesprächen mit Vorgesetzten, in der Kommunikation und Beratung mit Erziehungsberechtigten, in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern selbst und schließlich auch im öffentlichen Diskurs. Insbesondere im Berufsschulsystem ist die Kommunikation und der Austausch mit den Akteuren der benachbarten Systeme, besonders dem Wirtschaftssystem, von großer Bedeutung. Der Perspektivenwechsel und der Austausch mit unterschiedlichen Akteuren ermöglicht den Professionellen diesen über das Reflektieren in ihr Handlungsrepertoire einzuspeisen und für die eigene professionelle Handlung nutzbar zu machen. Die (selbst-)kritische Reflexion beruht dabei auf der Kombination von eigener Erfahrung, wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie dem beruflichen Diskurs (vgl. Paseka et al., 2011: 30).

### 2. Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen

Die zweite Domäne bezieht sich auf die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen der Person im Sinne einer diffusen Beziehung und der Rolle als Lehrkraft im Sinne einer spezifischen Beziehung, die auch schon von Oevermanns strukturtheoretischem Ansatz thematisiert wurde (vgl. Oevermann, 1996, hier: Kapitel 6.3.3). Aufgrund der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen

Sozialbeziehungen wird der Lehrerberuf in der Literatur auch als „unmöglicher Beruf“ bezeichnet (vgl. Freud, 1937; Carlsburg/Heitger, 2005; Grunder, 2005). Einerseits brauchen Lehrer die ganze Person um den konkreten „Fall“ zu verstehen, müssen aber im Rahmen der normativ festgelegten Rolle als Lehrperson handeln. Das Professionsbewusstsein hilft den Lehrkräften dabei, diese Gegensätze auszubalancieren und einen entsprechenden „professionellen Habitus“ zu entwickeln. Ein weiterer Aspekt in diesem Kontext ist das Entscheiden aus einem Berufsethos heraus, also die Inanspruchnahme professioneller Autonomie unabhängig von Außeneinflüssen, wobei der Professionelle auf die Berufssprache zurückgreift, sich an pädagogischen Werten orientiert und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen pflegt. Professionsbewusst bedeutet auch zu erkennen, was den eigenen Beruf ausmacht und was ihn als solcher von anderen abgrenzt. Neben der Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit in Form von Fort- und Weiterbildungen, bedarf es zudem auch der Veränderung und Entwicklung des gesamten Systems. Die individuelle und systemische Komponenten sind folglich dialogisch zueinander in Beziehung zu setzen. Durch das Bewusstsein über das eigene Wissen und Können in einem bestimmten Bereich, kann der Professionelle Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen für das eigene Handeln schöpfen, was wiederum dabei hilft, die Grenze zwischen sich als Person und in der Rolle als Lehrer zu ziehen. Dieses Selbstvertrauen in die eigene Handlungskompetenz wird nach Luhmann durch eigene Erfahrung im Unterricht geschaffen, wobei Unterrichtserfahrung einschließt, „dass man durch bestimmte Überraschungen und negative Erfahrungen sich nicht aus der Fassung bringen lässt, sondern auch dafür Schemata<sup>11</sup> aktivieren kann, die es ermöglichen sinnvoll zu reagieren“ (Luhmann, 2002:46). Mit den Schemata können erwartete bzw. abgelaufene Verhaltensweisen klassifiziert werden und sie ermöglichen den Rückgriff auf das eigene Gedächtnis, wodurch der Lehrer Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz gewinnt und so das Finden von Problemlösungen in neuen Sachverhalten erleichtert wird (ebd.: 45). Um das notwendige Wissen für das Professionsbewusstsein zu erlangen, bedarf es einer adäquaten Ausbildung, wobei sich die pädagogische Professionalität nach Nairz-Wirth (2011) nicht in Bildungstiteln widerspiegelt, sondern sich in der Praxis bewähren muss. Luhmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es keine „erfolgssicheren Lernrezepte gibt“ (Luhmann, 2002: 46), die Ausbildung von Lehrern jedoch auf die Situationen vorbereiten sollte, indem sie thematisiert und reflektiert werden. Es geht vor allem darum, bestimmte Unterrichtssituationen richtig einzuschätzen und entsprechend darauf zu reagieren.

### 3. Kooperation und Kollegialität

Empirische Forschungen zur Schul- und Unterrichtsqualität begründen die Notwendigkeit von Kooperation, wobei sie unter anderem die Korrelation zwischen Schülerleistung und Kooperationsbereitschaft sowie ihre Funktion als Schutzmechanismus gegen hohe Belastungen nachweisen konnten. Die kollektiven Fähigkeiten werden dabei für ein gemeinsames Anliegen genutzt. Die Kooperation zwischen Kolleginnen und Kollegen ermöglicht es eine Verbindung zwischen den Einzelaktivitäten im Klassenzimmer und den Gesamtentwicklungsbemühungen auf Organisationsebene herzustellen, was wiederum für die Lebendigkeit der Organisation sorgt. Kooperation ist als Team-Lernen eine von Peter Senge's fünf Disziplinen einer lernenden Organisation (vgl. Senge, 1990, 1994). Nicht selten findet der Ruf nach Kooperation und Zusammenarbeit seinen

---

<sup>11</sup> Schemata gehören neben cognitive maps, frames, scripts zu den Formen, mit denen der Lehrer sich sein eigenes Gedächtnis zugänglich macht, wobei Schemata durch die Vermittlung eines Zusammenhangs von Redundanz und Varietät das Gedächtnis mobilisieren (Luhmann, 2002:44).

Ausdruck in Strategie-, Positions-, und Arbeitspapieren oder auch Reformprogrammen. Oftmals sieht die Realität jedoch anders aus, was auch frühere und aktuelle Studien zur Rolle der Kooperation belegen (vgl. Terhart/Klieme, 2006; Brinkmann-Hein/Reh, 2005).

Terhart/Klieme (2006) sehen vor allem in den organisatorischen Strukturen das Problem der mangelnden Kooperation. Stark ausgeprägte Hierarchien sind oft hinderlich für Kooperation, die Kommunikation voraussetzt. In Anlehnung an Luhmann (2000) zählen Kommunikationswege neben Programmen und Personal zu den zentralen Entscheidungsprämissen, wobei ihnen die Aufgabe des Transports von Kompetenz (vgl. Luhmann, 2000: 319) zukommt.

Professionelle Reflexionsfähigkeit ist eine zentrale Voraussetzung der kollegialen Zusammenarbeit, denn durch die Kooperation wird wieder ein gewisses Maß an Distanz ermöglicht, was wiederum eine erweiterte Reflexion bzw. ein erweitertes Handlungsrepertoire zur Folge hat, wodurch problemlösungsorientiertes Wissen generiert wird. Professionelle Lerngemeinschaften bilden sich aus Professionellen im Rahmen gemeinsam definierter Wert- und Normbeständen mit dem Ziel neues, lösungsorientiertes Wissen zu entwickeln, was der Einzelne später in seinem Berufsalltag im Klassenzimmer anwenden kann.

### 4. Differenzfähigkeit

Lehrerinnen und Lehrer stehen vor der besonderen Herausforderung, dass sie es mit einer oft sehr heterogenen Zusammensetzung an Schülerinnen und Schülern zu tun haben, die sich aus den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unterschiedlicher sozialer Herkunft ergibt. Luhmann spricht von „für andere intransparente, eigendynamische, nicht-linear operierende Individuen“ (Luhmann, 2002:43), um die Schwierigkeit des pädagogischen Handelns im Kontext des Unterrichts zu beschreiben. In Berufsschulen ist dies umso mehr der Fall, da die Schülerinnen und Schüler teilweise auch aus unterschiedlichen Schulformen kommen und somit nicht auf dem gleichen Wissens- und Kenntnisstand sind. Hinzu kommen die unterschiedlichen Interessen der einzelnen Schüler. Lehrkräfte geraten in ein Dilemma, wobei sie sich entscheiden müssen zwischen der Förderung der Individualität der Einzelnen oder der Anpassung an die Gruppe. Auch Luhmann betont die pädagogische Relevanz der Ungleichheit der Schuleintrittspopulation, die „nicht einfach ignoriert werden kann, ohne eklatanten Bruch mit den Forderungen der Gerechtigkeit [...] und der Forderung nach Ausschöpfung pädagogischer Möglichkeiten“ (Luhmann, 2002: 127f.). Nach Luhmann besteht die Aufgabe der Erziehung darin, die Ergebnisse der Sozialisation zu korrigieren bzw. zu ergänzen (Luhmann, 2002: 38). Dabei setzt die Erziehungsabsicht einen Differenzierungsvorgang in Gang, wobei neue Systeme ausgebildet werden (ebd.:62).

In der Domäne der Differenzfähigkeit geht es darum, auf die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern mit adäquaten Mitteln zu reagieren. Wichtig im Kontext des professionellen Handelns ist die Wahrnehmung des Differenten als Differentes durch den Lehrer und die entsprechende Reaktion darauf zur persönlichen Lernförderung. Für die Differenzfähigkeit ist Wissen bezüglich des Umgangs mit Lern-, Kommunikations-, und Interaktionsschwierigkeiten, sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und Lernprozesse zu initiieren, notwendig. Als wesentliche Voraussetzungen hierfür gelten Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen, was bedeutet, dass der Lehrer erkennt, wann es wichtig ist, Differenzen als solche zu behandeln und wann sie aufgehoben werden sollten, nämlich dann, wenn die Differenzierung kontraproduktiv wirken kann.

In dieser Domäne geht es vor allem darum, die Chancen der Heterogenität optimal zu nutzen, Grenzen zu akzeptieren und das Spannungsfeld entsprechend zu bearbeiten, was auch Wissen um institutionelle Rahmenbedingungen sowie Wissen um die eigenen Potenziale voraussetzt. Differenzfähigkeit speist sich dabei aus der Fähigkeit zur Reflexion, die wiederum Kooperations- und Diskursfähigkeit voraussetzt. Hier zeigt sich sehr deutlich die Verwobenheit der unterschiedlichen Domänen.

### 5. Personal Mastery

Peter Senge bezeichnet „Personal Mastery“ als eine der Kerndisziplinen zum Aufbau einer lernenden Organisation. In dieser Domäne wird der Blick auf die Person als Ganzes gerichtet, nicht nur auf die Erweiterung von Kompetenzen und Fachwissen, wobei gleichzeitig jedoch die Rahmenbedingungen der Systeme mitbeachtet werden müssen. Diese werden nicht als statisch angenommen, sondern als veränderbar und gestaltbar, im Sinne professioneller Verantwortung. Es geht nicht nur um das wirksame Einsetzen von Wissen („*know what*“) und Können („*know how*“), sondern um die Begründungsverpflichtung („*know why*“). Dabei wird fallorientiert auf Basis von theoretischen Erkenntnissen gearbeitet. Die Verknüpfung von Wissen und Können ist von der „Personal Mastery“ abhängig, letzteres heißt die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, Lernprozesse wahrzunehmen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu verinnerlichen. Können ist in diesem Zusammenhang nicht nur als Resultat erfolgreicher Ausbildung zu verstehen, sondern als Resultat eines individuellen Bildungsprozesses. Die Ausbildung eines „professionellen Selbst“ bezogen auf die individuelle Entwicklung und das Handeln nach außen ist eine Grundvoraussetzung für die anderen aufgeführten Domänen: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Fähigkeit des Professionsbewusstseins, Kooperationsfähigkeit und Differenzierungsfähigkeit. Wie auch Senge im nachfolgenden Zitat betont, ist das jeweilige System, in dem sich die Lehrkraft befindet, für professionelles Handeln entscheidend:

„Es gibt nichts Wichtigeres für einen Menschen, der sich seinem persönlichen Wachstum verpflichtet fühlt, als eine unterstützende Umwelt.“ (Senge, 2011: 191)

### Zwischenfazit

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den zentralen Begriffen und theoretischen Ansätzen der Professionalisierung, insbesondere mit Blick auf den Lehrerberuf. Ein allgemeingültiges Modell der Professionalisierung für Lehrer hat sich bis heute nicht durchgesetzt, insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen des Professionsbegriffs und des professionellen Status von Lehrkräften in den jeweiligen Bildungssystemen. Die verschiedenen professionssoziologischen Ansätze, die sich im Forschungsdiskurs seit den 1930er Jahren positioniert haben, unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihres thematischen Schwerpunktes. Nach dem klassischen, merkmalsorientierten Ansatz wird der Lehrer als Semi-Professional bezeichnet, da die Einbindung des Lehrerberufs in das staatliche Bildungssystem der vollständigen Autonomie in der Berufsausübung Grenzen setzt. Den klassischen Strukturtheorien steht Oevermanns Ansatz der „revidierten Theorie professionellen Handelns“ gegenüber, wobei die Lehrer-Schüler-Interaktion ins Zentrum der Betrachtung rückt und dem professionellen Lehrer die Funktion der „stellvertretenden Deutung“ zukommt. Dem systemtheoretischen Ansatz zufolge zeichnen sich Professionen durch eine hohe Problemlösungskompetenz aus, mit der sie die Komplexität, Ambiguität und prinzipielle Offenheit ihrer Arbeitskontexte bewältigen können. Im interaktionistischen Ansatz nach Schütze (1996) zeichnen sich Professionelle durch die Fähigkeit zum Umgang mit Paradoxien aus. Schließlich beschäftigt sich der kompetenztheoretische Ansatz mit der Frage nach dem Repertoire an Wissen und Können, welches Lehrer zur professionellen Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen. Der Ansatz dient als wissenschaftliche Grundlage für die Forschungsarbeit und wird durch das „Modell der professionellen Lehrerkompetenz“ von Baumert und Kunter (1996) und das „Konzept der fünf Domänen von Professionalität“ unterfüttert.

## **7. LEHRERPROFESSIONALITÄT: VOM WISSEN ÜBER KOMPETENZEN ZUM PROFESSIONELLEN HANDELN**

### **7.1. DER ZUSAMMENHANG VON WISSEN UND BILDUNG**

„Man muss wissen, um Wissen lernen zu können.“ (Luhmann, 1984: 447)

Das Zitat von Luhmann macht deutlich, dass Lernen und Wissen in gegenseitiger Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig bedingen. Willke bezeichnet Lernen als den Prozess und Wissen als das Produkt der Lernprozesse (Willke, 2004).

Lernen erfordert eine Kombination von festzuhaltendem und zu änderndem Wissen und nur in einer solchen Kombination werden generalisierte, kognitive Erwartungen als Wissen behandelt. Wissen ist eine Bedingung und regulativ für Lernvorgänge, das heißt für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die aktuelle Erwartungsstruktur. Man kann sich Lernbereitschaft nur dann leisten, wenn man genau weiß, unter welchen Bedingungen man Erwartungen zu ändern hat und in welcher Sinnrichtung, was wiederum hinreichendes Alternativwissen, Milieuwissen und Vergleichswissen erfordert (Luhmann, 1984: 448f).

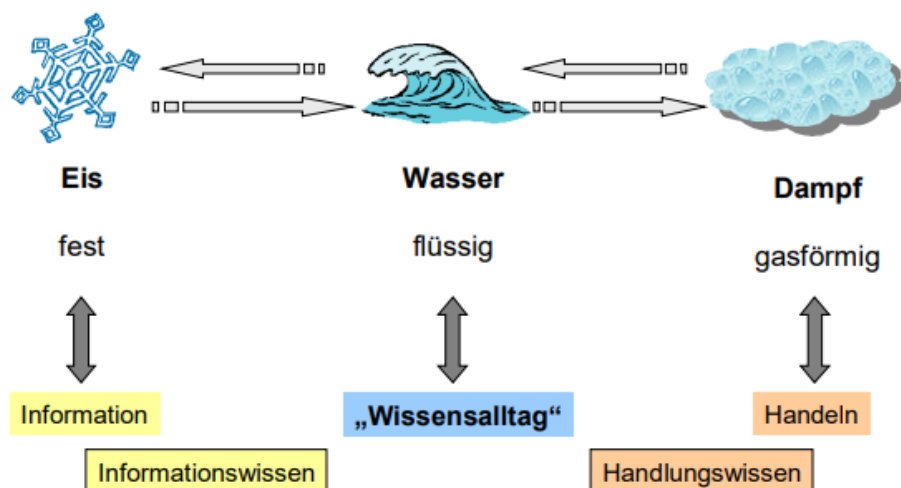
Eine Organisation leistet einen wichtigen Beitrag im Aufbau wissensrelevanter Kompetenzen: „Je besser es eine Organisation versteht, mit ihren Wissensressourcen umzugehen und ihre Wissensträger im Aufbau wissensrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen, umso leichter kann sie auf Veränderungen in ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld reagieren und innovative Prozesse anstoßen – und damit beweist sie Lernfähigkeit, sowohl im Sinne des Anpassens als auch im Sinne des aktiven Gestaltens.“ (Reinmann-Rothmeier 2001:7 zitiert in Heitmann, 2013: 199)

Bis heute findet sich keine einheitliche Definition von Wissen, da die Elemente des Wissens aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Nach der Auffassung von Luhmann findet man – trotz der Tatsache, dass man die moderne Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet – keinen brauchbaren Begriff des Wissens. Daher kann man Wissen nur gegen Nichtwissen oder gegen Informationen abgrenzen, das heißt gegen überraschende Transformation von Nichtwissen in Wissen (Luhmann, 2002: 97). Verschiedene Funktionssysteme verwenden unterschiedliche Wissensbegriffe: Das Wissenschaftssystem erkennt beispielsweise nur geprüftes Wissen an. Für das Erziehungssystem ist Wissen immer individuelles Wissen, was von Individuen gepflegt wird und sich damit auf Organismen und psychische Systeme bezieht. Wenn man etwas weiß, gewinnt man die Fähigkeit, Informationen zu erzeugen und zu verarbeiten. Das Wissen gibt durch die Redundanz, also die garantiert wiederholte Verwendbarkeit, eine gewisse Sicherheit. Andererseits, und das ist in der modernen Welt viel wichtiger, ermöglicht es auch das Erkennen von Variationen, Neuheiten und Überraschungen (ebd.: 98ff).

Wissen im engeren Sinne bezieht sich vor allem auf Sach- und Fachinformationen, Faktenwissen, Daten, Patente, Organigramme, Regeln, Gesetze, Dokumente und Datenbankinformationen. Im weiteren Sinne werden darunter alle bewussten und unbewussten Resultate geistigen Handelns, darunter auch Emotionen, Motivationen, Erfahrungen, Glaubensvorstellungen, Werte und Normen aufgefasst. Zur Unterscheidung von Informationswissen und Handlungswissen kann man auf das Münchner Wissensmanagementmodell zurückgreifen, welches sich an einer einfachen Wasser-Analogie veranschaulichen lässt:



Wasser gibt es in drei Zustandsformen: flüssig als Wasser, gefroren als Eis und gasförmig als Dampf. Übertragen auf den Wissensbegriff, kann man Eis als Informationswissen auffassen. Wasser im gefrorenen Zustand lässt sich stückeln, zusammensetzen und transportieren und ist so letztendlich handhabbar. Analog ist Informationswissen expliziert, dokumentiert und kann schriftlich oder elektronisch weitergegeben werden. Dampf hingegen entzieht sich dem unmittelbaren Zugriff; es ist wirkungsmächtig und treibt Turbinen an, lässt sich jedoch nicht fassen und zergliedern. Handlungswissen ist analog dazu an bestimmte situative Kontexte und Personen gebunden und als solches schwer artikulierbar. Im flüssigen Zustand kann Wasser gestaut werden und in eine bestimmte Richtung gelenkt werden, ist jedoch nicht greifbar. Auch hybride Zustandsformen des Wissens im Alltag tragen teils explizite und teils implizite Anteile in sich und sind als solches, mal mehr, mal weniger gut gestaltbar (Reinmann-Rothmeier, 2012: 18). Ebenso wie die drei Wasserzustände ist Wissen in ständiger Bewegung. Wissensmanagement ist nun die Kunst, des Gemenges von immer neu zusammenfließendem Eis, Wasser und Dampfmengen Herr zu werden. Durch die integrative Wirkung zwischen Information und Handeln, ergeben sich für das Wissensmanagement zwei wesentliche Anknüpfungspunkte: das Informationsmanagement und das Kompetenzmanagement aus der prozessorientierten Perspektive.

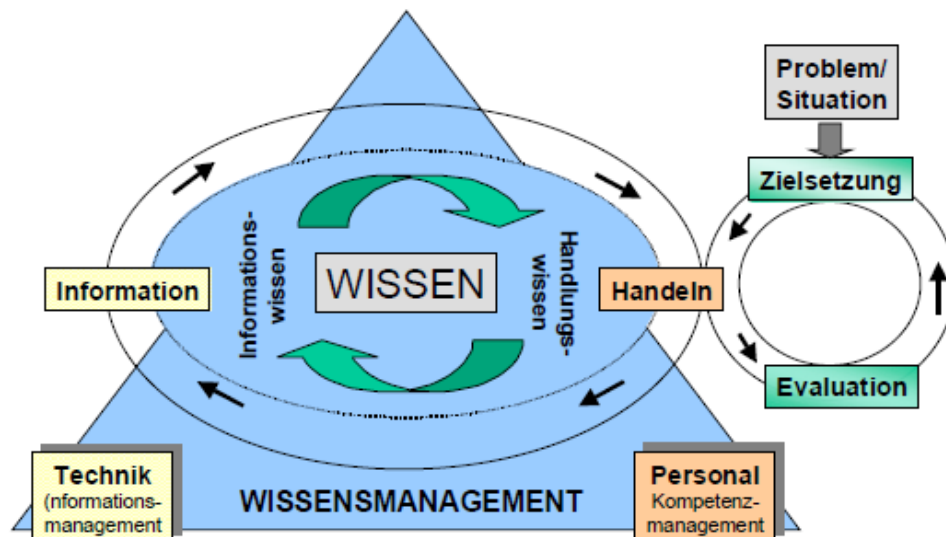


**ABBILDUNG 16: WASSER-ANALOGIE**

Quelle: Reinmann-Rothmeier (2001: 16)

Im organisationalen Kontext sind dem Management von Wissen Grenzen gesetzt und es kommt insbesondere darauf an, bestehende Handlungsspielräume zu kennen und effektiv und nachhaltig zu nutzen.

Zentrale Aspekte des Münchner Wissensmanagement-Modells sind die Zielrichtung und Zielsetzung. Diese sind für die einzelnen Menschen als auch für soziale Systeme essentiell (Reinmann-Rothmeier, 2001: 20). Die konkrete Zielsetzung – also die Auswahl, Festlegung und Formulierung von Zielen, sowie die Einschätzung und Bewertung des Ausmaßes der Zielerreichung (Evaluation) sorgen für ein bedarfs- und problemlösungsorientiertes Wissensmanagement.



**ABBILDUNG 17: DAS MÜNCHNER WISSENSMANAGEMENT-MODELL**

Quelle: Reinmann-Rothmeier (2001: 21)

Das Schaubild verdeutlicht, dass es insbesondere darum geht, das Wissen stetig mit dem Ziel-Evaluations-Prozess rückzukoppeln, um Visionen im Sinne des lebenslangen Lernens und der lernenden Organisation (Senge, 1990) zu realisieren und so Lösungen für bestimmte Problemlagen von Systemen zu entwickeln.

Wissen kann auch als eine Form des sozialen Gedächtnisses aufgefasst werden, als eine Struktur, „mit dessen Hilfe ein soziales System enttäuschungsbereite Erwartungen an seine Umwelt adressiert“ (Baecker, 1999: 89).

Man kann Bildung als eine Art Vorzeigewissen definieren, denn Erziehung ermöglicht den Zugang zu einer Gesprächskultur, an der man teilnehmen kann, ohne dabei hilflos zu wirken. Die Art, wie man nach etwas fragt, kann man als Bildung präsentieren und dabei zeigen, dass man über genug Kontextwissen verfügt. Wissen ist eine Art Regler für das, was wiederverwendet werden kann und was vergessen werden darf und führt so mithin zu riesigen Informationsverlusten, wodurch Kapazitäten für neue Situationen freigemacht werden. Der Lebenslauf hält dabei die kontinuierliche Interferenz von Erinnern und Vergessen zusammen (Luhmann, 2002: 100).

Eine andere Unterscheidung der Wissensarten findet sich bei Baecker (1999). Er unterscheidet hierbei:

- 1) Produktionswissen: Dieses geht der Frage nach dem Wie? Was? Und für Wen? Und bezieht sich auf die unternehmerische Fähigkeit bezüglich Technologie und Produktionsprozessen.
- 2) Gesellschaftliches Wissen: Wie funktioniert die Organisation? Hier werden Aussagen über die Organisation als gesellschaftliche Institution getroffen. Man beruft sich auf dieses Wissen vor allem dann, wenn es um arbeitsplatzschaffende Maßnahmen, Abstimmungen der Organisation mit Erwartungen an rechtliches, ökonomisch und moralisch angemessenes Verhalten geht.

- 3) Führungswissen: Dabei handelt es sich um implizites Wissen, welches selten thematisiert wird. Es geht der Frage nach wie als Hierarchie zu führen, wie als Arbeitsteilung zu koordinieren und wie die Mitarbeiter zu motivieren sind.
- 4) Expertenwissen: Die Art von Wissen wird über die relevanten Umwelten der Organisation entwickelt und den Organisationen von speziellen Abteilungen oder Stellen für die Organisation bereitgestellt und thematisiert. Dieses explizite Wissen muss im Einklang mit dem impliziten Führungswissen stehen.
- 5) Milieuwissen: Hierbei handelt es sich um soziales Wissen, also über Routinen wie etwas üblicherweise läuft, was man von wem zu erwarten hat und was in der Regel funktioniert. Es gibt hier Überschneidungen mit gesellschaftlichem Wissen und Führungswissen. Das Milieuwissen beobachtet im Grunde die Organisation von außen und entscheidet hierbei, welchen Erfolg welche Initiativen haben. Man findet hier auch oft den Begriff „corporate culture“ (Baecker, 1999: 72ff).

Baecker geht davon aus, dass das Wissen, was in einer Organisation geschieht nicht nur befolgt oder abgelehnt wird, sondern auch beobachtet wird, wobei diese Beobachtung die Organisation verändern kann. Die fünf aufgeführten Wissensarten beziehen sich dabei auf soziales Wissen, „das in den Verhältnissen steckt und das uns in dem Ausmaß, in dem wir in ihnen stecken zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist“ (ebd.: 78).

Ein wichtiges Qualitätsmerkmal für das Wirksamwerden von Wissen ist die Kommunikation. Die Qualität und die Wirksamkeit sind davon abhängig, dass nicht das Wissen selbst, sondern die Differenz von Wissen und Nichtwissen kommuniziert wird. Kommunikation nach Luhmann (1984) bedeutet immer dort Nein sagen zu können, wo andere Ja sagen und umgekehrt. Die Formen unserer Wissensauswertung sind nicht trivial, denn sie hängen von den je aktuellen Zuständen eines Kommunikationsnetzwerkes ab. Dieses bestimmt wiederum, welches Wissen zum Zuge kommt und welches nicht. Dabei läuft Kommunikation von Wissen unter der Annahme der Relevanz von Wissen.

Wissen entsteht in einem dreistufigen Konstruktionsprozess, bei dem Daten als Rohmaterial bzw. beobachteter Unterschied über Informationen als systemisch aufbereitete Daten mit Relevanz zu Wissen als Veredelung von Information durch Praxis verarbeitet werden. „Wissen entsteht, wenn Informationen in einen Praxiszusammenhang eingebunden werden und daraus eine neue oder veränderte Praxis erfolgt [...] bezogen auf Organisationen heißt dies, dass sich ihr Wissen in ihren Handlungsmustern, ihrer alltäglichen Praxis, realisiert“ (Willke, 2004; Simon, 2007: 62). Lernen ist somit das Verändern von Wissen und bezogen auf Organisationen, deren Wissen in ihren Prozessen und Strukturen liegt, heißt dies, dass Prozesse und Strukturen verändert werden. Eine lernende Organisation kann ihre Strukturen und Organisationen transformieren.

Gregory Bateson definiert eine Information als einen „Unterschied der einen Unterschied macht“ (Bateson, 1982: 274 zit. nach Heitmann, 2013: 209; Simon, 2007: 61). Dabei handelt es sich stets um einen relevanten und systemspezifischen Unterschied, wobei die jeweiligen systemspezifischen Relevanzkriterien auf der Geschichte, Identität, den kognitiven Strukturen, Motiven und Zielen eines Systems beruhen (Wilke, 2003).

Da zwei unterschiedliche Systeme kaum gleiche Relevanzkriterien aufweisen, ist ein Informationsaustausch eins zu eins schwer möglich und häufig auch die Ursache für Missverständnisse in der Kommunikation: „Der bemühte Informationsaustausch reduziert sich in aller Regel auf den Austausch von Daten, die bei den austauschenden Akteuren zu unterschiedlichen Informationen aufgearbeitet werden. Ein gelingender Informationsaustausch ist erst dann möglich, wenn die beteiligten Akteure und Systeme zuvor die Mühe auf sich genommen haben, ihre Relevanzkriterien aneinander anzupassen und zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen“ (Willke, 2004: 32). Dies ist besonders dann problematisch, wenn wichtige Informationen ausgetauscht werden und keine koordinierte und systematische Abstimmung zwischen den betroffenen Systemen stattfindet, zum Beispiel zwischen dem Beschäftigungssystem als Teil des Wirtschaftssystems und dem Berufsbildungssystem als Teil des Erziehungssystems. Im ägyptischen Kontext kommt zu dieser Problematik außerdem hinzu, dass es keine klaren Zuständigkeiten für eine entsprechende Aufarbeitung von Daten, ihrer Interpretation und der Kommunikation als Information gibt. Stattdessen findet man eine Gemengelage an unterschiedlichen Akteuren, die die Daten dann basierend auf ihren Hintergrundinformationen und ihrem institutionellen Kontext interpretieren oder auch missinterpretieren.

Wissen entsteht im Wesentlichen durch den Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte, die für die Autopoiesis eines Systems, also der Reproduktion seiner Elemente und damit seiner Aufrechterhaltung, relevant sind. Das Abrufen der bewährten Erfahrungsmuster setzt ein Gedächtnis voraus, in dem diese Muster gespeichert sind und abgerufen werden können. „Wissen ist ohne Gedächtnis nicht möglich, aber nicht alles, was aus einem Gedächtnis hervorgeholt werden kann, ist Wissen“ (Willke, 2004: 34). Wissen ist demnach immer in einen spezifischen Kontext eingebunden und als dynamisches Element dem Wechselspiel von Erinnern und Vergessen unterworfen.

Soziale Validierbarkeit gilt als konstitutives Bestimmungsmerkmal für Wissen, denn „Wissen ist immer ein sozial validiertes Verhältnis von Organismus bzw. psychischem System zur Umwelt; anders formuliert: Wissen erfordert kulturelle Kohärenz und ist nicht isoliert validierbar.“ In Anlehnung an Luhmann ist Wissen das, was die Erziehung produziert, die Form, die im Medium Lebenslauf dieses Medium reproduziert (Luhmann, 2002: 97).

Im ägyptischen Kontext erweist sich die Einführung eines systematischen Wissensmanagements auf allen organisationalen Ebenen als zentraler Baustein im Prozess des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems, da dies als ein Tool dient um den komplexen Wissensalltag und den Überfluss an Informationen zu managen.

Das Konzept der lernenden Organisation kann als Vorläufer von Wissensmanagement betrachtet werden und bildet aufgrund des direkten Zusammenhangs zwischen organisationalem Lernen und Wissen eine wichtige Voraussetzung der Wissensperspektive auf Organisationen (Heitmann, 2013: 199). Bei der lernenden Organisation wird insbesondere betont, dass es nicht allein ausreicht, wenn Organisationen Wissen verarbeiten; sie müssen auch lernen, und dieser Prozess muss sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene stattfinden. Die Fähigkeit zum selbständigen und lebenslangen Lernen ist ein zentrales Merkmal der lernenden Organisation (Arnold, 2000: 126). In lernbewussten Organisationen findet ein sogenanntes „Deutero-Learning“ statt, welches sich auf die Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses bezieht, wobei die Organisationsmitglieder über die Angemessenheit von Lernformen entscheiden.

Charakteristisch für lernbewusste Organisationen ist also das *know-how-to-know*, welches aus Selbsterschließungskompetenzen besteht. Lernbewusste Organisationen sind weniger lehr- und führungszentriert, sondern hier wird selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen angeregt. Anstelle des Zwangs und Gehorsams werden die Selbststeuerungskräfte der Subjekte gefördert.

„Wenn es stimmt, dass wir Menschen als lebende Systeme strukturdeterminiert, autopoietisch und selbstreferentiell denken und handeln müssen, dann hat eine Didaktik, wenn sie sinnvoll sein und wirklich das Lernen ermöglichen will, die Aufgabe, als 'Außensystem' strukturelle Anreize zu geben, strukturelle Kopplungen zu ermöglichen und einen konsensuellen Bereich aufzugeben, damit die einzelnen Menschen – als lebende Systeme – ihrer Struktur entsprechend Informationen aufnehmen und mit ihrer Organisation in ihr 'Universum' integrieren könne und somit wiederum produktiv im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und von produktiver Tätigkeit im Unternehmen sein können.“ (Kösel, 1990: 3 in Arnold, 2000: 128)

Es geht hier insbesondere um die Selbstständigkeit als Weg zur Selbsttätigkeit, Ausbildungs- und Lehrsituationen als Problembearbeitungssituationen zu arrangieren. Dabei muss ein Prozess initiiert werden, der ein klares Verständnis von Selbstständigkeit vermittelt, sowie den dafür notwendigen Bedingungen. Zu diesen zählen eine grundsätzliche Bereitschaft, Freiwilligkeit und Eigentätigkeit des Individuums, frei von Zwang und Fremdbestimmung.

#### Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde der Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung sowie die unterschiedlichen Wissensarten näher beleuchtet. Die unterschiedlichen Kategorisierungen und Ansätze machen deutlich, dass es kein einheitliches Verständnis von Wissen gibt, sondern dass dieses vielmehr von dem jeweiligen Funktionssystem, in welches Wissen eingebettet ist, bzw. von der entsprechenden Perspektive, abhängt. Die Wasseranalogie des Münchner Wissensmanagementmodells dient zur vereinfachten Darstellung der Unterscheidung zwischen Informationswissen, Handlungswissen und ihrer integrativen Wirkung. Die Kommunikation ist das zentrale Medium für die Qualität und Wirksamkeit von Wissen, wobei das jeweils vorherrschende Kommunikationsnetzwerk als Selektionsinstanz für die Bestimmung der Relevanz von Wissen dient. Im Kontext des Wissensmanagements ist der Ansatz des lebenslangen Lernens ein zentrales Element, wobei es nicht nur um Wissensverarbeitung, sondern auch um die Wissensreflexion im Sinne eines *Deutero-Learning* geht, die charakteristisch für eine lernende Organisation ist.

## 7.2. KOMPETENZEN ZWISCHEN QUALIFIKATION UND BILDUNG

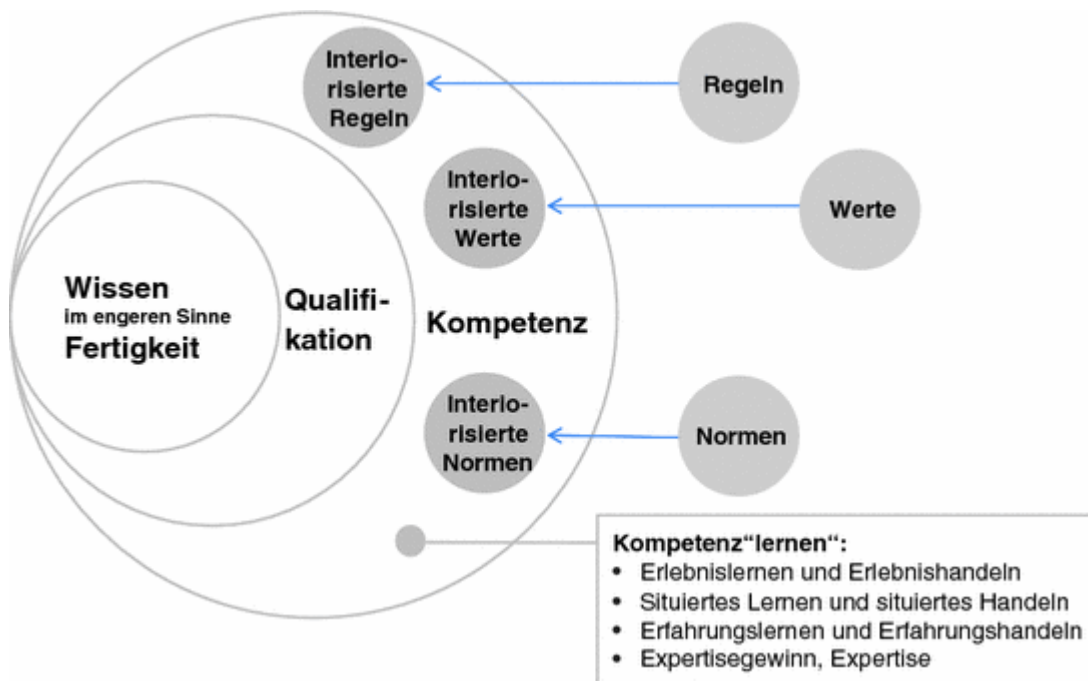
Durch die Internationalisierung sind auch angesichts der Unschärfe des Bildungsbegriffs neue Konzepte und Begrifflichkeiten entstanden: Kompetenzen, *competency-based approach*, Kompetenzrahmen, kompetenzorientiert, Kompetenzraster – diese Begriffe werden heutzutage global inflationär verwendet und sind bis in den ägyptischen Bildungs- und Berufsbildungskontext durchgedrungen, wo Kompetenz insbesondere in der neuen Berufsbildungsreform „Technical Education 2.0“ eine Leitkategorie darstellt. Hier haben sie sich in unterschiedlichen Strategiepapieren, Bildungsreformplänen und Statements von Politikern als eine Art Zielkategorie etabliert. Doch was steckt eigentlich hinter dem Begriff Kompetenz? Um welche Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen für welchen Handlungskontext geht es? Der Begriff stammt aus dem Lateinischen „competentia“, was soviel wie „Zusammentreffen“ bedeutet. Später wurde der Begriff als Adjektiv „competens“ verwendet, was für „zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich sein“ steht (aus wissen.de: Wortherkunft Kompetenz). Auch wenn auf internationaler Ebene die Verwendung des Kompetenzbegriffs Anlass zur Vermutung gibt, dass dem bildungstheoretischen Begriff ein einheitliches Verständnis zugrunde liegt, divergiert die inhaltliche Bedeutung in den unterschiedlichen Regionen der Welt nicht unerheblich. Dabei ist bereits die Kategorisierung der Kompetenzen so vielfältig wie ihre Akteure und Institutionen. In Kanada findet eine Einteilung nach Schlüssel-/Fächerübergreifenden Kompetenzen, fachbezogenen Kompetenzen und Kompetenzen für lebenslanges Lernen statt; in Guatemala spricht man von Rahmenkompetenzen, Bereichskompetenzen, Fachkompetenzen und Notenkompetenzen. Indonesien unterscheidet zwischen interdisziplinären und themengebundenen Kompetenzen (Fadel et al., 2015: 33).

Eine der am weitesten verbreiteten Definitionen stammt von Franz Weinert, der Kompetenzen begreift als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001: 27f.). Das Kompetenzkonzept wird im Gegensatz zum offenen Bildungsbegriff als determiniert bezeichnet, wobei eine kausale Beziehung zwischen Output und Input besteht. Die gemeinsame Schnittmenge der unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen ist die Bedeutung, die der Wissens- und Handlungsdimension beigemessen wird, sowie der Bezug auf konkrete Domänen bzw. Situationen.

Nach Clement (2002) werden diese unterschiedlichen Auffassungen von Kompetenz durch unterschiedliche Bedingungsfelder geprägt, durch strukturelle Bedingungen, bildungsökonomische und bildungspolitische Aspekte sowie auch „kulturell tradierte Vorstellungen von Beruf bzw. qualifizierter Arbeit und die Anforderungen der in einer Gesellschaft vorhandenen Arbeitsmärkte“ (Clement, 2002: 49).

„Oft wehren sich Pädagogen gegen die Zumutungen eines konsequenten Kompetenzansatzes: Mit der Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen, mit der erfolgreichen Qualifizierung ihrer Kursteilnehmer hätten sie doch bereits Kompetenzen vermittelt, denn ohne diese gäbe es jene nicht.“ (Erpenbeck, 2010: 50)

Wer Qualifikationen in Form von Zeugnissen und Zertifikaten aufweisen kann, ist nicht gleich automatisch kompetent. Qualifikationen kennzeichnen die Fähigkeiten von Personen, eine Tätigkeit in klar umrissener Weise ausführen zu können, beziehen sich also auf eine funktionale Entsprechung zwischen Arbeitsplatzanforderung und Ausbildungsziel (Erpenbeck, 2010: 48f; Clement/Arnold, 2002: 7). Dagegen beziehen sich Kompetenzen auf kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele und Handlungsmöglichkeiten in einem weiter gesteckten Feld.



**ABBILDUNG 18: EINHEIT VON WISSEN (I.E.S.), QUALIFIKATION, KOMPETENZ**

Quelle: Erpenbeck/Sauter, 2013: 28

Neben der Qualifikation benötigt es für die Kompetenz zudem der interiorisierten Werte. Anders als wissenschaftliche Resultate, lassen sich Werte jedoch nicht verifizieren oder falsifizieren, sondern bewähren sich im individuellen und sozialen Handeln des Einzelnen. Kompetenzen sind zudem nie abgeschlossen, sondern befinden sich in stetiger Weiterentwicklung. Kompetenzen gründen auf personalen Ressourcen und Umweltressourcen, und die gemeinsame Anwendung dieser Ressourcen mündet in spezifischen Kompetenzen. Kompetenzen kann man durch die Performanz als die konkrete Erscheinungsform nachweisen. Die Systematik von Ressourcen, Kompetenz und Performanz ist besonders für die Berufspädagogik geeignet, da sie durch die Kombination kognitiver, psychomotorischer und affektiver Lernziele, Handlungsmöglichkeiten beschreiben (Reiber, 2006: 20-21).

Nach Erpenbeck (2010: 51) werden Kompetenzen von Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen *fundierte*, durch Werte *konstituiert*, durch Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, aufgrund von Willen *realisiert* und als Performanzen *manifestiert*. Diese Auffassung von Kompetenzen verdeutlicht die Komplexität des Begriffsverständnisses, wobei interiorisierte Werte als Kern von Kompetenzen verstanden werden.

Durch den Wertekern wird dem Kompetenzbegriff eine normative Bedeutung zugewiesen, wobei vergleichbare Kompetenzen zu individuell unterschiedlichen Handlungsmustern führen können (Erpenbeck, 2010: 40ff.). Der Interiorisationsprozess ist der Prozess der Umwandlung von gelernten Werten in eigene Emotionen und Motivationen. Dieser Prozess wird von einer emotionalen Labilisierung – also einem Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen – begleitet. Diese ist notwendige Voraussetzung für ein Kompetenzzulernen und eine Kompetenzentwicklung. Kompetenzentwicklung ist ein Lernen im Prozess der Arbeit und des Handelns. Während sich Wissen durch Lehrprozesse vermitteln lässt, können Kompetenzen nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse angeeignet werden. In der Regel sind Interiorisationsprozesse schmerzhaft Vorgänge, weshalb es für den Pädagogen manchmal entlastend sein kann, wenn er bei der pädagogischen Wissensvermittlung stehen bleibt (Erpenbeck, 2010: 50-59). Fertigkeiten und Wissen sind unverzichtbare Grundbedingungen, jedoch selbst keine Kompetenzen. Man kann viel wissen, dennoch völlig handlungsunfähig sein. Daher ist Wissensvermittlung nicht mit Kompetenzvermittlung gleichzusetzen.

Durch das ELW-Axiom kann überprüft werden, ob es sich um Kompetenzentwicklung oder Weitergabe von Wissen handelt. „E“ steht für Ermöglichung und bezieht sich auf das Setzen von Handlungsmöglichkeiten, da davon ausgegangen wird, dass eine direkte Kompetenzübertragung nicht möglich ist. „L“ steht für Labilisierung und stellt eine Grundvoraussetzung für Kompetenzentwicklung dar. „W“ steht für Weitergabe und betont die Notwendigkeit eigener Formen der Weitergabe von Kompetenzen, die nicht identisch ist mit der Informationsweitergabe (ebd.: 60). Einem Kompetenzentwicklungsprozess liegen stets folgende Fragen zugrunde: Wo findet Kompetenzentwicklung statt? Wozu? Wer ist beteiligt? Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden? Und womit soll dies geschehen?

Es findet sich ein breites Spektrum an Konnotationen und Ausdifferenzierungen des Kompetenzbegriffs, die wiederum in unterschiedliche Kategoriensysteme eingeordnet werden. Man kann zwischen Grundkompetenzen, abgeleiteten Kompetenzen, übergreifenden Kompetenzen wie interkulturellen Kompetenzen unterscheiden (vgl. Erpenbeck, 2010: 61) oder aber nach der Art der Kompetenz, also Fachkompetenz, Sachkompetenz, Humankompetenz, Methodenkompetenz, Lernkompetenz usw. (vgl. Clement/Arnold, 2002: 7).

Im Europäischen Kompetenzrahmen werden Kompetenzen als Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert, wobei Kenntnisse Fakten, Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien umfassen, und Fertigkeiten die Fähigkeit bezeichnen Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen. Die Einstellung wird verstanden als Bereitschaft zu handeln oder auf Personen, Ideen, Situationen zu reagieren und Denkmuster zu beschreiben. Die Kompetenzen sind an den jeweiligen Kontext angepasst. Die Europäische Kommission hat in ihrem Referenzrahmen eine Reihe von Schlüsselkompetenzen identifiziert und definiert, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Kommission, 2007: 3). Diese Schlüsselkompetenzen werden durch formales, nichtformales und informelles Lernen während des gesamten Lebens in einem lebenslangen Lernprozess entwickelt. Jede dieser Kompetenzen trägt zu einem erfolgreichen Leben in der Gesellschaft bei und sie können in verschiedenen Kontexten in unterschiedlicher Kombination eingesetzt werden.



Zu ihnen zählen

- Muttersprachliche Kompetenz,
- Fremdsprachliche Kompetenz,
- Mathematische Kompetenz und grundlegend naturwissenschaftlich-technische Kompetenz,
- Computerkompetenz,
- Lernkompetenz,
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz,
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz,
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Im Kompetenzrahmen der Europäischen Kommission sind für jede der acht Schlüsselkompetenzen neben der jeweiligen Definition die damit im Zusammenhang stehenden wesentlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen aufgeführt. Unter Lernkompetenz versteht man das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse sowie die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen. Darauf aufbauend können eigene Bildungs- und Berufsbildungschancen identifiziert und ausgeschöpft werden. Lernkompetenz impliziert außerdem eine effiziente Organisation der eigenen Lernprozesse sowie die Reflexion über die eigenen Lernziele. Die eigene Einstellung gegenüber dem Lernprozess und dem Konzept des lebenslangen Lernens bestimmt schließlich, ob jemand neben den Kenntnissen und Fähigkeiten die vollständige Lernkompetenz erworben hat (vgl. Europäische Kommission, 2007: 8). Es geht also immer um die Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und der Einstellung, die interdependent zueinander sind.

Der ICT Kompetenzrahmen für Lehrkräfte der UNESCO, der erstmals im Jahr 2008 veröffentlicht wurde, betont die Wichtigkeit, die erworbenen ICT Kompetenzen zielgerichtet einzusetzen, sodass die Lernenden durch die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien kollaborativ, problemlösungsorientiert und kreativ arbeiten lernen. Der Kompetenzrahmen geht von drei aufeinanderfolgenden Phasen der Lehrerentwicklung aus: Die erste Stufe ist die kompetente Nutzung der Informationstechnologie durch Lehrer und die entsprechende Befähigung der Studenten hierzu. Darauf aufbauend findet die Wissensvertiefung (*Knowledge Deepening*) und die Wissensschaffung (*Knowledge Creation*) statt. Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur ein tiefgehendes Verständnis der Lerninhalte entwickeln, sondern auch, dass sie in der Lage sind, durch einen verantwortungsbewussten und kompetenten Umgang mit der neuen Technologie eigenes Wissen zu generieren, welches wiederum in den eigenen Lernprozess eingespeist wird. Dies erfordert den Einsatz von Lehrmethoden, die den Aufbau einer Wissensgesellschaft fördern. Die drei Phasen verknüpfen, basierend auf drei ihnen jeweils entsprechenden Produktivitätsfaktoren, Bildungspolitik mit wirtschaftlicher Entwicklung (vgl. UNESCO, 2011). Die erste Phase der kompetenten Nutzung der Technologien impliziert Kapitalintensivierung, indem die Lerninhalte dafür in den Lehrplan integriert werden. Für die Wissensvertiefung ist hochqualifiziertes Personal erforderlich, welches in der Lage ist einen Mehrwert für die Wirtschaftsleistung zu schaffen, indem sie es für komplexe, reale Problemlösungen einsetzen. Wissensschaffung basiert auf der Fähigkeit, das generierte Wissen effizient einzusetzen für neue, technologische Innovationen (UNESCO, 2011: 7). Die drei verschiedenen kompetenzbasierten Ansätze können entsprechend der sozialen und wirtschaftlichen Situation, sowie den Entwicklungszielen eines Landes eingesetzt werden. Der Kompetenzrahmen betont, dass der Schlüssel zur Wissensbildung die Nutzung der gegenwärtigen Stärken als Hebel für den Antrieb anderer Systemkomponenten ist.

Dies gründet darauf, dass sich die Länder neben der allgemeinen wirtschaftlichen und sozialen Situation auch hinsichtlich ihrer Bildungsinfrastruktur, der Qualität der Lehrkräfte und den Inhalten der Lehrpläne unterscheiden. Der Kompetenzrahmen kann zur Identifizierung komplementärer Kompetenzen genutzt werden, die auf den bereits existierenden Stärken und Reformbemühungen aufbauen (UENSCO, 2011: 17).

Eine erfolgreiche Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in Klassenzimmern hängt von der Fähigkeit der Lehrer ab, den Unterricht und die Lernumgebung neu zu gestalten, die neue Technologie mit neuen pädagogischen Konzepten zu verknüpfen, kooperative Interaktion, kollaboratives Lernen und Gruppenarbeit zu fördern.

Gerade im Kontext beruflicher Lehr- und Lernprozesse ist Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2000 wurde bestimmt, dass die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute [...] darin bestehen, Lehr-Lernprozesse zu planen, zu organisieren und reflektieren, sie individuell zu bewerten und zu evaluieren“ (KMK, 2000:2). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, aus einem begrenzten Wissensbestand eine unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können. Unter Handlungskompetenz im engeren Sinne versteht man die operative Kompetenz, also die Transformation eines Ist-Zustandes in einen Soll-Zustand, die im Problemlösen wirksam wird. Handlungskompetenz im weiteren Sinne umfasst neben dieser operativen Kompetenz zudem auch eine Orientierungskompetenz, das heißt die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen, sowie die Übernahme von Verantwortung. Der Handlungskompetenz im weiteren Sinne stehen in Anlehnung an das zweidimensionale Kompetenzverständnis von Tramm (2014) die Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz im Sinne von pädagogisch-anthropologischen Aspekten gegenüber.

Bei der Verwendung des Berufs- und Kompetenzbegriffs sind jeweils kulturell gewachsene Werte, Lebensformen und Sinndeutungen zu berücksichtigen. In der klassischen Definition von Max Weber wird der Beruf als eine „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber, 1972: 80) bezeichnet. Danach handelt es sich um ein Ensemble bestimmter Qualifikationen und normativer Orientierungen, dem ein Set von Erwartungsmustern von Seiten des Arbeitsmarkts gegenübersteht, welches wiederum durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung und arbeitsplatzspezifische Organisationsmuster geprägt ist. Zu diesen Erwartungsmustern zählen unter anderem auch Kompetenzen wie Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, aber auch die Flexibilität in unbekannten Situationen dynamisch handlungsfähig zu bleiben. Dabei ist die „Regelung dessen, was als Beruf bezeichnet werden kann und die Erwartungen, welche Arbeitnehmer und Arbeitgeber legitimerweise mit ihm verknüpfen, institutionell und sozial vorstrukturiert (Clement, 2002: 37). Die Arbeits- und Berufskultur hat erhebliche Auswirkungen auf das Kompetenzverständnis einer Gesellschaft. Wenn eine kulturell gebundene berufliche Identität und standardisierte Qualitätserwartungen an das Handeln Berufstätiger, die individuellen Entscheidungskompetenzen stützen, kann die externe Kontrolle reduziert werden. Wenn jedoch, wie im Falle des ägyptischen Berufsbildungssystems, kulturell gefestigte Beruflichkeitsnormen eine solche Übertragung der Kontrollinstanzen an Individuen nicht erlauben, ist von einem engeren Kompetenzbegriff im Sinne der Erfüllung vorgegebener Aufgaben auszugehen (ebd.: 39).

Auch der Arbeitsmarktbeford beziehungsweise die Marktchancen, die bestimmte Qualifikationen versprechen, haben einen Einfluss auf den Kompetenzbegriff. Der Qualifikationsbedarf wiederum wird durch Wirtschafts- und Produktionsformen, den Stand der Technik und die Art der Arbeitsorganisationen geprägt, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Festlegung von Ausbildungszielen nehmen. Die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt bilden sozusagen die materiale Grundlage, auf der Ausbildungsplanung stattfindet.

Der Begriff Kompetenz schließt nicht aus, dass relevante Kenntnisse und Fähigkeiten auf informellem Wege erworben werden können. Häufig sind auch beide Formen miteinander vernetzt und gründen einen Teil ihrer Funktionsfähigkeit auf Austauschprozesse zwischen beiden Sektoren. Im informellen Sektor sind insbesondere Kompetenzen im Zusammenhang mit Aktivitäten der Organisation und dem Management der Gesamtorganisation von zentraler Bedeutung. Es geht bei den Ausbildungsprogrammen im informellen Sektor weniger um den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Zertifikate, sondern um die Verbesserung von Produktivität und Produktqualität. Im Zuge der dritten industriellen Revolution, wie sie von manchen Autoren bezeichnet wird, in der es um die Beschleunigung von Produktionsprozessen und Innovationen sowie die Realisierung kostenoptimaler Lösungen geht, hat sich die Natur der Arbeit und die Arbeitsorganisation in Richtung Prozessorientierung verändert. Diese Veränderung der Arbeitsprozesse und -abläufe hat zur Folge, dass es zu einer Neubewertung von Qualifikationsprofilen kommt, wobei soziale-kommunikative Fähigkeiten, Interpretations- und Analysevermögen und interkulturelle Kompetenz verstärkt in den Vordergrund rücken. Im Laufe der Zeit bildete sich das sogenannte „deutsche Produktionsmodell“, welches auch als „Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, und Hochlohnmodell“ (Kern/Schuhmann, 1998) bekannt ist, heraus. Dieses kennzeichnet sich durch Aufgabenintegration und Selbstorganisation, eine Reorganisation im Sinne von Dezentralisierung und Enthierarchisierung sowie der Zielvereinbarung als wesentliches Steuerungsinstrument. Vor dem Hintergrund des steigenden Wettbewerbs, der Globalisierung, der Shareholder-Value Debatte und der Kräfteverschiebungen auf dem Arbeitsmarkt, sind jedoch auch Gegentendenzen zu beobachten, wobei sich entsprechende Akteure eher an dem US-amerikanischen „Niedriglohn, Niedrigqualifikations- und Preiswettbewerbs-Modell“ orientieren. Dabei geht es um eine Rücknahme von Autonomiespielräumen und einer Tendenz zu De-Technisierung (Clement, 2002: 44).

Die Debatte um die Auswirkung der technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen auf den Zuschnitt von Arbeitsplätzen wirkt sich auch auf die inhaltliche Definition von „Kompetenz“ aus, insbesondere in Bezug auf Aspekte wie Selbstorganisation, Personalführung und Entrepreneurship. Je nachdem welche Strategie in einer Gesellschaft vorrangig verfolgt wird. Es lassen sich zwei Strategien staatlicher Regulierung der Aus- und Weiterbildung unterscheiden, die auch einen Einfluss auf das Kompetenzverständnis haben. Die input- oder prozessorientierte Strategie kennzeichnet sich durch staatliche Einflussnahme und Unterstützung der Ausbildung, Optimierung der Rahmenbedingungen in Schule, Ausbildung, Unterricht und der Lehrerausbildung, sowie der Standardisierung der Ausbildungsinhalte. Dagegen löst sich der Staat in der output- oder performanceorientierten Strategie weitestgehend von der Einflussnahme auf den Lehr- und Lernprozess. Er konzentriert sich auf die Feststellung der Performance und ermittelt und zertifiziert welche Kompetenzen eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt hat. Die Zertifizierungssysteme bescheinigen Leistungen unabhängig von der Art der Ausbildung. In vielen Ländern sind Elemente beider Strategien kombiniert zu finden.

In stark institutionalisierten Berufsbildungssystemen wie das deutsche duale System ist die präzise Definition von Leistungskriterien weniger dringlich, da die korporativ formalisierten Ausbildungszertifikate auf dem Arbeitsmarkt eine relativ hohe Akzeptanz genießen. In Output-orientierten Systemen ist das steuerungspolitische Instrument die sogenannten Kompetenzstandards, verstanden als präzise Beschreibungen der in einem Arbeitsbereich zu erbringenden Leistungen. Sie beschreiben nicht den Lernprozess, sondern die Ergebnisse.

### Zwischenfazit

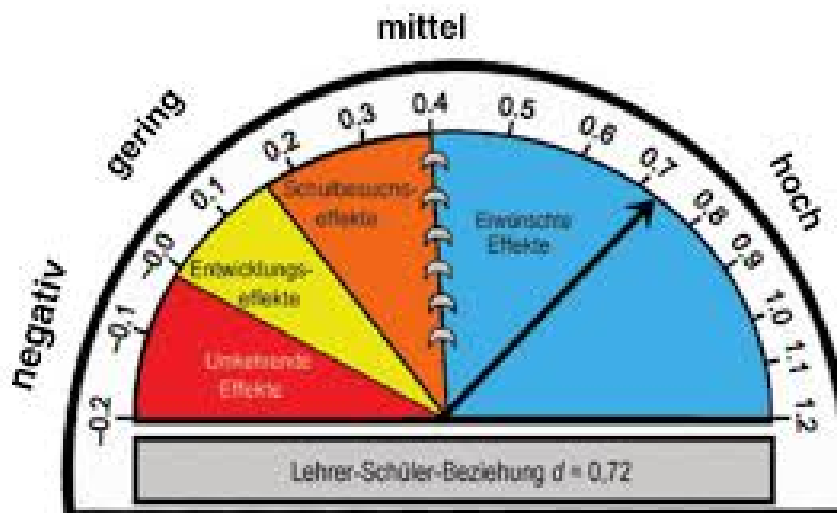
Der Kompetenzbegriff hat sich in der Bildungs- und Berufsbildungslandschaft zu einem Trendbegriff entwickelt, wobei das Kompetenzverständnis sehr heterogen ist und von den jeweiligen strukturellen, bildungsökonomischen, bildungspolitischen und kulturell verankerten Denkmustern geprägt werden. Die meisten Kompetenzansätze gehen von einem bestimmten Set an Fähigkeiten und Wissen kombiniert mit einer bestimmten Haltung aus. John Erpenbeck geht einen Schritt weiter, indem er die normative Dimension berücksichtigt, wobei nach seiner Definition Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen sind. Schließlich werden verschiedene Kompetenztypologien unterschieden: Die wohl bekanntesten sind Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Handlungskompetenz. Diese und andere zählen auch im Rahmen des Kompetenzrahmens auf europäischer Ebene zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen. Besonders die Handlungskompetenz ist im beruflichen Bildungsbereich zentral und zählt zu den Anforderungen an professionelle Lehrkräfte.

### 7.3. HATTIE-STUDIE UND DIE WIRKUNGEN DES LEHRERHANDELNS

Die Hattie-Studie ist für die Forschungsarbeit deshalb von Relevanz, da sie eine wissenschaftlich fundierte Begründung für die Auswahl der Lehrer als zentrale Akteure im Berufsbildungssystem in Ägypten liefert. Auch wenn die Frage nach der richtigen Lehrerbildung durch die Hattie-Studie nicht beantwortet werden kann, können zumindest Handlungsfelder abgeleitet werden. Seine Publikation „Visible Learning“ gilt heute als „Meilenstein in der Debatte um Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule“ (Terhart, 2014: 10).

John Hattie hat über fünfzehn Jahre hinweg 800 Metaanalysen ausgewertet, in die mehr als 50.000 Einzeluntersuchungen mit 250 Millionen beteiligten Schülerinnen und Schülern eingeflossen sind. Es ist die größte Sammlung von evidenzbasierter Forschung, was in Schulen funktioniert um das Lernen zu verbessern und die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung. Hattie spricht in seiner Studie nicht von Bildung, sondern von der Lernfähigkeit, was im Einklang mit dem aktuellen bildungspolitischen Trend zur Output-Orientierung und der entsprechenden Metrisierung von bildungsrelevanten Indikatoren steht. Anders wie bei Luhmann, implizieren Hatties Vorschläge keine Trivialisierung der Lernenden, sondern die Entwicklung zu eigenständigem Lernen. Damit wird die Frage in den Vordergrund gerückt, ob es überhaupt ein gemeinsames Bildungsverständnis gibt.

In seiner Meta-Studie „Visible Learning“ untersucht er die Faktoren, die sich auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Es geht darum, die Wirksamkeit von Lernprozessen sichtbar zu machen, im Sinne von erkennbar, belegbar, thematisierbar und verhandelbar. In einer Metaanalyse werden alle Studien zu einem Untersuchungsbereich registriert, methodische Ansprüche definiert, denen diese Studien zu genügen haben und die Ergebnisse dieser Studien zusammengestellt. Durch ein statistisches Verfahren, welches sich an Mittelwertdifferenzen orientiert, wird das Ausmaß der Testunterschiede zwischen Programmgruppe und Kontrollgruppe definiert und in Form des Effektmaßes „d“ zusammengestellt. Dabei wird die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs durch die Effektstärke ausgedrückt, die einen positiven oder negativen Wert haben kann, je nach Steigerung bzw. Rückgang der schulischen Leistung. Je höher die Effektstärke, desto bedeutsamer ist der Einfluss der Variable. Negative Effektstärken zeigen an, dass ein bestimmtes Merkmal zu einer Verringerung der Leistung führt. Ausgehend von der durchschnittlichen Effektstärke, die bei  $d = 0.4$  lag, fand eine entsprechende Einteilung statt, die auch als Hattie-Barometer bezeichnet wird:



**ABBILDUNG 19: HATTIE-BAROMETER**

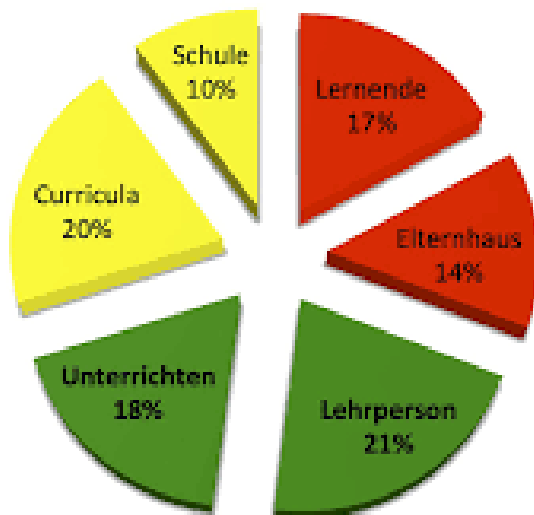
Quelle: Zierer (2015: 13)

Bei Werten zwischen  $0,2 < d < 0,4$  spricht man von einem kleinen Effekt, zwischen  $0,4 < d < 0,6$  einem moderaten Effekt und bei Werten  $> 0,6$  von einem großen Effekt. Ab einer Stärke von  $d = 0,40$  kann eine pädagogische Maßnahme als sehr erfolgreich bezeichnet werden, da diese Effektstärke etwa einem Lernzuwachs eines Schuljahres entspricht (Lotz/Lipowsky, 2015: 99). Da die Frage danach, was am besten wirkt im Mittelpunkt steht, berücksichtigt er nur die Einflussfaktoren mit einer Stärke von  $> 0,40$ , denn erst ab diesem Schwellenwert wird mehr erreicht als der durchschnittliche Zuwachs eines Lernjahres durch normalen Unterricht.

Die Studie liefert zahlreiche Hinweise und Ansatzpunkte für praktische Konsequenzen und aufschlussreiche Ergebnisse, um über ein zukunftsfähiges Bildungssystem nachzudenken. Seine Ergebnisse lassen sich als programmatische Aussagen verstehen, die für die Gestaltung einer systemadäquaten Lehrerausbildung hilfreich sein können. Seine Schlüsselbotschaft ist, dass Lehrer und Führungskräfte sich den Auswirkungen ihres Handelns auf die Studenten bewusst werden müssen und von den Beweisen dieser Auswirkungen ausgehend Entscheidungen über Veränderungen der Ansätze machen.

Entscheidend ist nicht so sehr, was Lehrpersonen machen, sondern vielmehr, wie sie darüber reden. Damit setzt er den Schwerpunkt nicht auf die Lehrerpersönlichkeit, sondern das Lehrerhandeln, das heißt also die Qualität des unterrichtlichen Handelns (vgl. Hattie, 2009: 22).

Mit der Zusammenführung der Effektstärken konnte Hattie insgesamt 138 Einflussfaktoren identifizieren, die er bezüglich ihres Wirksamkeitsgrades in eine Rangfolge brachte und sechs Domänen zuordnete. Vergleicht man die sechs Domänen hinsichtlich ihrer Effektstärken erhält man folgendes Diagramm:



**ABBILDUNG 20: EFFEKTSTÄRKEN IM VERGLEICH**

Quelle: Zierer (2015: 17)

Unter den 138 identifizierten Einflussfaktoren zum Lernerfolg steht die Lehrperson seiner Analyse zufolge im Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht. Strukturelle Maßnahmen sind weniger wirksam, auch wenn sie in der Bildungspolitik aktuell einen sehr hohen Stellenwert einnehmen und auch im Zentrum von entwicklungshilfepolitischen Bemühungen liegen, was aber nicht bedeutet, „dass Methoden und Strukturen gar keine Effekte haben, es bedeutet jedoch, dass strukturelle Maßnahmen allein wenig bewirken, solange veränderte Strukturen nicht aufgegriffen werden“ (vgl. Zierer, 2015). Vielmehr plädiert Hattie dafür, lehrerbezogene Maßnahmen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken, da strukturbezogene Maßnahmen nahezu unwirksam seien (Terhart, 2011: 257). Er empfiehlt daher verstärkt in die Professionalisierung des pädagogischen Personals zu investieren. In einer Studie von Sanders und Rivers (1996) wurde festgestellt, dass sich die Schülerleistungen bei Lehrpersonen mit niedrigen Kompetenzen nur um 14% verbesserten, hingegen bei Lehrpersonen mit hohen Kompetenzen um 52%.

Die Kernpunkte professionellen Handelns nach Hattie sind folgende:

- Das konkrete Handeln der Lehrperson ist entscheidend für den Lernerfolg;
- Lehrerinnen und Lehrer sind aktive Gestalter von unterrichtlichen Prozessen, damit sind die didaktische Qualität und ein lernförderliches Klima wesentlich für den Erfolg;
- Lehrpersonen müssen Stand und Verlauf des Lernprozesses ihrer Schüler möglichst gut und genau kennen;

- Lehrpersonen müssen lernen, den Unterricht mit den Augen der Schüler zu betrachten, wozu die Entwicklung einer umfassenden Feedback-Kultur notwendig ist;
- Die Formen des Unterrichts und die Programme der Unterrichtsentwicklung müssen sich an ihrer Wirksamkeit messen lassen.

Um diese Kernpunkte systematisch anzugehen, ist eine sachgerechte Lehrerausbildung und eine praxisnahe Lehrerfortbildung erforderlich (Steffens/Höfer, 2016). Im Sinne der prophylaktisch-therapeutischen Dimension, der Oevermann (1996) eine prominente Bedeutung in der Lehrer-Schüler-Interaktion zuweist, ist es die Aufgabe des Lehrers, sich für die Schüler zu interessieren, zu erkennen, wie sie lernen, über welche Kompetenzen sie bereits verfügen und auf welcher Stufe der Kompetenzentwicklung sie stehen: „Wer in Kompetenzstufen denkt und während des Unterrichts gezielt beobachtet, wird nicht starr, sondern flexibel. Er kann schneller und sicherer umsteuern, wenn er erkennt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler das bei der Planung zugrunde gelegte Kompetenzniveau noch nicht erreicht oder schon lange überschritten haben.“ (Bauch et al., 2011). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist mit einer Effektstärke von  $d=0,75$  eine der wirksamsten Faktoren für den Lernerfolg. Gute Lehrpersonen zeigen ihren Schülern, dass sie Interesse an ihrem Lernerfolg haben, versuchen mit ihnen in den Dialog zu kommen, kommunizieren, dass Fehler gemacht werden dürfen, machen ihnen Mut und zeigen Empathie.

„Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lernangelegenheiten willkommen sind, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen begrüßt wird und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen, neu zu lernen und Wissen und Erkenntnisse zu erkunden.“ (Hattie, 2015: 281)

Ein Faktor mit sehr hoher Effektstärke ist die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften („*Collective Teacher Efficacy*“). Gerade Lehrkräfte, die sich als Lernende ihrer eigenen Wirkungen verstehen, sind hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern die einflussreichsten, da sie ihr eigenes Handeln im Sinne der Selbstwirksamkeitsprüfung ständig beobachten.

Dabei bezieht sich der Faktor auf die Selbstwahrnehmung und Selbstbeurteilung einer Gruppe von Lehrern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, die Leistungen der Lernenden positiv zu beeinflussen. Das Konzept des selbstwirksamen Lernens geht auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1977) zurück, die davon ausgeht, dass jeder Mensch in Bezug auf seine Fähigkeiten und Ressourcen subjektive Einschätzungen hat, die als Selbstwirksamkeitserwartungen bezeichnet werden und die unser Verhalten, unser Denken und Fühlen beeinflussen. Dabei treten geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oftmals zusammen mit Angstgefühlen und geringem Selbstwertgefühl auf, während hohe Selbstwirksamkeitserwartungen eng mit Optimismus, Ausdauer, hoher Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein verknüpft sind (Holzbrecher, 2013).

In seinen Befunden bezieht sich Hattie auf die Dissertation von Eells (2011), die die Resultate aus 26 Primärstudien berücksichtigt und zu dem Ergebnis kommt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrer und den Leistungen der Schüler gibt.

Zur Stärkung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist gelingende Kooperation von Lehrkräften eine Grundbedingung, wie auch eine der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation (vgl. Senge, 1996). Diese muss gestaltet werden durch entsprechende Strukturen, basierend auf Partizipation unter Einbezug aller Beteiligten und Dialog.

Das Wissen um die Einflussstärke der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann motivierend auf den Arbeitsalltag der Lehrer und der Schulleitung wirken. Ein wichtiger Einfluss auf den Prozess der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat die Selbst- und Gruppenreflexion, die dem Feedback dient. (Goddard et al., 2000: 486)

Goddard et al. (2000) beschreiben vier Quellen, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrern ausmachen:

1. Vorhergehende Erfolge („mastery experience“) der eigenen Schule.
2. Erfolge anderer Schulen, welche ähnliche Herausforderungen gemeistert haben („vicarious experience“).
3. Soziale Beeinflussungen durch soziale und glaubwürdige Personen in exemplarischen Weiterbildungen oder innerhalb des Lehrpersonenteams („social persuasion“).
4. Emotionale Komponenten einer Schule („affective states“) z.B wie gehen Lehrer mit Herausforderungen um? Gehen sie Probleme eher pessimistisch oder optimistisch an? Fühlen sich Lehrpersonen kompetent in dem was sie tun?

Ein weiterer Faktor mit hoher Effektstärke ( $d = 0.62$ ) sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die sich auf das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern auswirken. Timperley et al. (2007) haben auf Grundlage einer Metaanalyse sieben Elemente für eine erfolgreiche Lehrerfortbildung identifiziert:

1. Fortbildung über längeren Zeitraum angelegt.
2. Fortbildung mit externen Experten erfolgreicher als schulinterne Initiativen.
3. Fortbildungsarbeit war darauf ausgerichtet, solches Wissen und Fähigkeiten zu erweitern, die zu einem nachweislichen Lernerfolg führten.
4. Wirkungen der Lehrerfortbildungen auf Schülerleistungen sind davon abhängig, inwiefern vorherrschende Konzepte in Frage gestellt werden und effektives Unterrichten spezifischer Inhalte thematisiert wurden.
5. Fortbildungen waren besonders erfolgreich, wenn Lehrkräfte sich intensiv untereinander über ihr Unterrichten austauschten.
6. Professionelles Vorankommen zeigte bessere Erfolge, wenn Schulleitungen entsprechende Entwicklungsmaßnahmen unterstützten.
7. Finanzierung der Maßnahmen, Freistellungen und Modelle verpflichtender oder freiwilliger Teilnahme haben keinen Einfluss auf Schülerleistungen (Steffens/Höfer, 2016: 20).

Eine gute Lehrperson muss zu einer strukturierten, klaren und störungspräventiven Unterrichtsführung in der Lage sein. Sie muss den Lernenden ein unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima bieten, in dem eine kognitive Aktivierung ermöglicht wird, herausfordernde und offene Aufgaben gestellt werden und ein diskursiver Umgang mit Fehlern stattfindet (Klieme et al., 2006: 131). Die Lehrperson muss den Lernenden vielfältige Lernstrategien vermitteln, aktiv und gezielt intervenieren, wenn ein Lernender etwas nicht versteht, wobei diese Intervention nicht angsterzeugend, sondern fehlerfreundlich erfolgen sollte.



Lehrer haben es mit einer heterogenen Schülerschaft zu tun, wodurch das Lernen für sie und die Lehrperson eine „sehr individuelle Reise“ ist (Hattie, 2009: 23). Es ist wichtig, dass der Lehrer sein eigenes Handeln in Bezug auf die Schüler ständig reflektiert und beobachtet, die Auswirkungen auf die Lernerfolge analysiert und die Lehrmethoden entsprechend anpasst. Die Expertise hängt laut Hattie weniger von den Berufsjahren ab, sondern vielmehr davon, WAS Lehrpersonen machen, WIE sie es machen und WARUM sie es tun. Dazu ist besonders ein meta-kognitives Wissen notwendig, dass der Lehrer sein Unterrichtshandeln immer wieder selbstkritisch überprüfen muss. Erst durch das Bewusstwerden der eigenen Handlungen und ihren Auswirkungen können die Lehrpersonen gezielt daran arbeiten. Die Lernbereitschaft von Seiten der Lehrkräfte ist dafür unabdingbar und die Entwicklung einer positiven Fehlerkultur und eines institutionalisierten Feedback-Systems, wodurch das eigene Verhalten reflektiert werden kann (Pfister, 2015: 5). Feedback hat mit einer Effektstärke von  $d = 0,74$  einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg. Das Feedback-Modell nach Hattie und Timperley (2007) geht von drei zentralen Fragen aus, die gemeinsam die konstitutive Fragentrias bilden: Das Feedback zur Aufgabe mit der Frage „Was ist mein Ziel“, „Wo will ich hin“, das Feedback zum Lernprozess selbst mit der Frage: „Wie erreiche ich mein Ziel“ und das Feedback zur Steuerung des eigenen Arbeitsprozesses mit der Frage „Was kommt als nächstes“. Es sind nicht nur die Daten, die entscheidend sind, sondern insbesondere das Faktum, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen und auf Grundlage dieses Dialogs Verbesserungsmöglichkeiten zu eruieren.

Hattie plädiert für eine Rolle der Lehrperson als aktiver Gestalter (sog. „learning activator“), womit ein breites Verhaltensrepertoire verbunden ist, darunter der Einsatz vielfältiger Lernstrategien, hohe Erwartungen an die Lernenden, Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, eine hohe Verantwortung für Verstehens- und Lernprozesse, eine fehlerfreundliche Ausrichtung sowie eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Hattie, 2009).

Je mehr der Lernende selbst zum Lehrenden und der Lehrende zum Lernenden wird, desto erfolgreicher verlaufen die jeweiligen Lernprozesse (Hattie, 2009: 26). Es handelt sich um eine Reise des Lernens, Verlernens und Überlernens (ebd.: 29). Vieles hängt also nach Hattie von der Einstellung der Lehrperson ab, weswegen es Sinn macht an der Geisteshaltung der Lehrpersonen anzusetzen. Das Wissen alleine reicht nicht aus, wenn langjährige stabile Verhaltensmuster verändert werden sollen. Vielmehr findet der eigentliche Lernprozess im Ausprobieren und in der Anwendung statt, denn ihre Überzeugungen haben einen großen Einfluss auf die Lernerfolge.

Mit der Hattie-Studie wird wissenschaftlich aufgezeigt, welchen Einfluss die Lehrpersonen auf die Lernerfolge haben und welche Faktoren zu einer nachhaltigen Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires und der Professionalisierung des Lehrerhandelns beitragen, die sich dann in einer Steigerung des Lernerfolgs der Schüler widerspiegeln. Besonders die Reflexion des eigenen Handelns ist von zentraler Bedeutung, was jedoch voraussetzt, dass die Lehrkräfte diese Kompetenz zur Beobachtung des eigenen Denkens und Handelns, also die Einnahme einer Meta-Perspektive bereits während ihrer Lehrerausbildung erworben haben. Gleichzeitig müssen die Rahmenbedingungen, die den Handlungsspielraum in gewisser Weise definieren, entsprechend angepasst werden, was wiederum das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren erfordert. Systemische Zugänge sind für das Verständnis des Zusammenspiels wichtiger Faktoren und der Herausforderungen, die diese im ägyptischen Berufsbildungssystem darstellen, hilfreich. Lehrerinnen und Lehrer sind als Individuen und in ihrer Rolle als Lehrende in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme eingebunden: Familie, Wirtschaft, Politik, Kirche, etc.

Diese gesellschaftlichen Teilsysteme stehen nach Luhmann in einem Spannungsverhältnis zueinander, welches sich mit der unterschiedlichen Funktionsweise der Systeme über ihre jeweiligen binären Codes erklären lässt: Politik operiert mit dem Code „Macht/Ohnmacht“, Wirtschaft mit dem Code „Zahlen/Nicht-Zahlen“, Kirche mit dem Code „Glauben/Nicht-Glauben“, Schule mit dem Code „Bildung/Nicht-Bildung“. Diese unterschiedlichen Operationsmodi können zu Konflikten und systemischen Disruptionen führen. Lehrkräfte sind in ihrer gesellschaftlichen Funktion in zwei Systeme eingebunden, als Lehrer in Funktion eines Beamten in das politische System und in der Funktion eines Erziehers in das Schulsystem. Dadurch, dass die beiden Systeme jedoch nach unterschiedlichen Funktionsweisen operieren, entstehen dadurch Widersprüchlichkeiten, die sich auf das konkrete Handeln von Lehrpersonen auswirken. Ihre Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Lage sind, diese Paradoxien, die sich durch ihre Einbindung in unterschiedliche Systeme ergibt, aufzulösen.

### Zwischenfazit

Der neuseeländische Bildungsforscher John HATTIE hat in seiner gleichnamigen Studie die zentralen Faktoren des Lernerfolgs systematisch erforscht und kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte einen großen Einfluss auf die Wirksamkeit von Unterricht und damit den Lernerfolg der Schüler haben, weswegen lehrerbezogene Maßnahmen seiner Ansicht nach ins Zentrum von Schulentwicklungen und Reformprozessen gerückt werden müssten. Dabei stellt Hattie die zentralen Kernpunkte professionellen Handelns zusammen, die auf einer entsprechenden Lehreraus- und weiterbildung fußen. Zu den Faktoren mit besonders hoher Effektstärke zählen die Lehrer-Schüler-Beziehung, die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften, die von kooperativen und partizipativen Strukturen getragen wird, sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Aus seinen Erkenntnissen leitet HATTIE programmatische Aussagen ab, die für die Gestaltung eines adäquaten Lehrerbildungssystems und die Professionalisierung von Lehrkräften nützlich sind, zumal sie wissenschaftlich fundiert sind und bereits eine breite Anwendung in der Praxis finden.

## 8. GLOBALISIERUNG UND LEHRER IM 21. JAHRHUNDERT

### 8.1. AUSWIRKUNGEN DER GLOBALISIERUNG AUF GESELLSCHAFTSSYSTEME

Globalisierung ist ein Phänomen, welches sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Sie ist als ein Prozess zu verstehen, bei dem es zu einer zunehmenden Vernetzung auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Teilbereichen einer Gesellschaft kommt. Oftmals wird Globalisierung gleichgesetzt mit ökonomischer Integration und darauf basierend implizit über bestimmte Indikatoren operational definiert. Dabei wird diese Auffassung von Globalisierung seinem eigentlichen sehr umfangreichen Bedeutungsgehalt nicht gerecht. Auch wenn es bis heute keinen vollständigen Konsens über eine verbindliche Definition des Phänomens Globalisierung gibt, so lassen sich dennoch präzisere Definitionen finden, die sich nicht nur auf ökonomische Prozesse beschränken. Eine dieser Definitionen, die auch in der Forschungslandschaft eine breite Anwendung findet, geht zurück auf den britischen Soziologen Anthony Giddens (1995: 85), der Globalisierung versteht als „eine Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“

Durch gesellschaftlich-kulturelle Wandlungsprozesse sind traditionelle Erziehungsinstitutionen wie Familie einer zunehmenden Eruption sowie Funktionsverlusten und -verschiebungen ausgesetzt. Mit dieser Abschwächung der Erziehungsfunktion der Familie wächst gleichzeitig der Druck auf Lehrer, verstärkt Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu übernehmen (Terhart, 2000).

Der rasche technologische Fortschritt, gesellschaftliche Veränderungs- und Fragmentierungsprozesse führen zu Umbrüchen im Bildungssystem, das auf ein Umfeld reagieren soll, in dem Wissen allein zum erfolgreichen Bestehen der Gesellschaft nicht mehr ausreicht. Stattdessen sind die Anpassungs- und Entwicklungsprozesse im System auf Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen (Krahler und Schratz, 2008).

Nationale, regionale und internationale Akteure sind in einem zunehmend komplexer werdenden System von Regulierungen und Vorgaben gefangen und können die Angelegenheiten vor Ort kaum mehr steuern, denn die Dynamik und die Komplexität, denen die Akteure in zunehmendem Maße ausgesetzt sind, erzeugen Undurchschaubarkeit und Unsicherheit. Durch globale Vereinbarungen sind Staaten in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt, wobei sich diese Verpflichtung nicht aus einem nationalen Diskurs und einer Zustimmung auf nationaler Ebene speist, sondern vielmehr aus neuen Anforderungen an eine Bildungspolitikgestaltung. Insbesondere mit dem Übergang zur Wissensgesellschaft wird die Beziehung zwischen Wirtschaft und Staat neu definiert und die Strukturen internationaler Bildungssysteme hinterfragt (Leuze et al., 2008). Alleingänge auf nationaler Ebene sind für die Lösung von komplexen Problemen, die sich aus den Herausforderungen der Globalisierung ergeben, in vielen Bereichen nicht mehr tragfähig, weswegen die Zusammenarbeit auf internationaler Ebene im Sinne von sogenannten „Globalen Lösungen“ (vgl. Balladeer, 2018) eine zunehmend wichtigere Rolle spielt. Dabei bestimmt die Konfiguration der sogenannten „Veto-Spieler“ (Tsebelis, 1995: 301) inwieweit diese internationalen Vereinbarungen auf nationaler Ebene umgesetzt werden können. In der ägyptischen bildungspolitischen Institutionslandschaft sind die meisten der internationalen Vereinbarungen schriftlich in Strategiepapiere oder andere Dokumente integriert, finden jedoch keine praktische Anwendung.

Die Herausforderungen ergeben sich insbesondere bei der Umwandlung der formulierten Ziele in konkrete Konzepte und Aktionspläne, die dann in die nationale Agenda systematisch eingespeist werden müssen.

Soziale Systeme, die in globale Netzwerke eingebunden sind, sind weitreichenden globalen Disruptionen ausgesetzt, da sich das Versagen eines Systems – wie beispielsweise das Finanzsystem im Zuge der weltweiten Finanzkrise 2008 – unmittelbar auf andere gesellschaftliche Teilsysteme auswirkt (Fadel et al., 2015: 4).

Das digitale Zeitalter und die damit verbundene technologische, soziale und kulturelle Transformation verändert die dominanten Paradigmen für die Funktionsweise von gesellschaftlichen Funktionssystemen, aber auch unser gesamtes Denken und Handeln. Dabei ist für die Entfaltung des Potenzials dieser Transformation eine Art von Denken notwendig, welches die komplexen Anforderungen berücksichtigt, sowie Störungen, Umbrüche und nicht lineare Entwicklungen sowie realistisches Zukunftsdenken einbezieht. „Disruptive Thinking“ wird von Bernhard von Mutius in seinem Werk mit gleichnamigem Titel als das Denken postuliert, welches den Anforderungen der Zukunft gewachsen ist und für alle Lebensbereiche „die Kunst und Disziplin“ ist (Mutius, 2017: 9). Als wichtiges Subsystem der Gesellschaft, ist hiervon auch das Bildungssystem betroffen. Der Wandel nationaler Bildungssysteme hängt in hohem Maße mit der Stärke und Art der Anbindung eines Landes an die Weltgesellschaft zusammen: Je stärker ein Nationalstaat in die Weltgesellschaft eingebunden und mit den organisationalen Trägern verknüpft ist, desto mehr entspricht sein Bildungssystem den globalen Modellen (Meyer/Ramirez, 2005: 221). Von Borgen (2016: 148) fasst die wesentlichen Entwicklungen im Bildungssektor im Zuge der Globalisierung zusammen, wobei das Ausmaß vom jeweiligen länderspezifischen Kontext abhängt: eine zunehmende Output-Orientierung, Anstieg des Wettbewerbs, die Relevanz von Bildungsstandards, der Einfluss von Marktmechanismen sowie die Rolle der Informations- und Kommunikationstechnologie. Diese Entwicklungen haben, entsprechend der bildungspolitischen Agenda des Landes und den im System agierenden Akteuren, eine direkte Auswirkung auf das Lehrpersonal, die mit diesen Veränderungen in ihrer Kernarbeit – der Unterrichtsgestaltung – konfrontiert werden und entsprechend umgehen müssen.

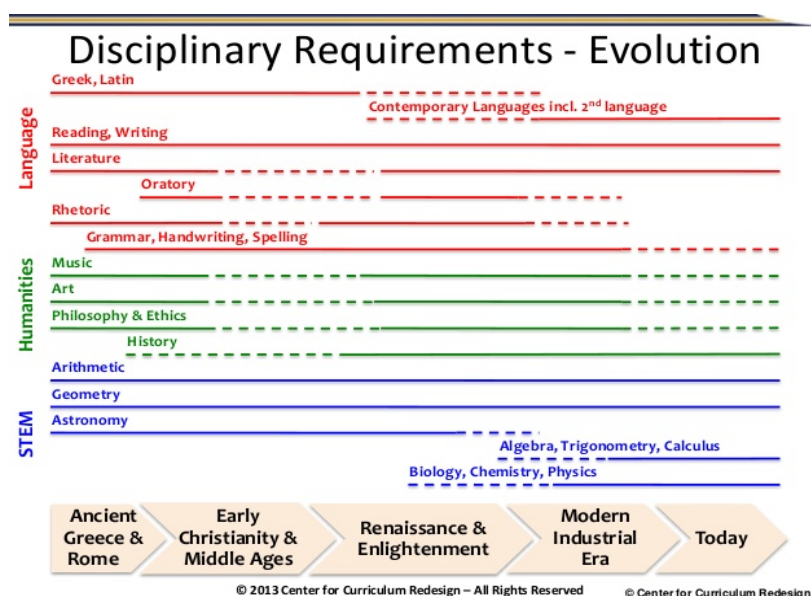


ABBILDUNG 21: EVOLUTION DER FACHDISZIPLINEN

Quelle: Fadel et al. (2015: 27)

Ein Blick auf die Entwicklung der wichtigsten Fächer von der Antike bis heute zeigt, dass die Entwicklung der Fachdisziplinen nicht entsprechend der Fortschritte in anderen Bereichen stattgefunden hat. Diese Unterteilung in die Kernfächergruppen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Sprachen findet sich in einem Großteil der Lehrpläne der Bildungssysteme wieder. Über Jahre gewachsene Bildungsziele, Lehrpläne und Lehrmethoden sind nur sehr schwer zu ändern, was nach Bourdieu auch mit der Trägheit des Habitus zusammenhängt, womit er versucht eine Erklärung dafür zu liefern, warum Veränderungen so schwer umzusetzen sind. Der Habitus stellt ein „System relativ stabiler Dispositionen des Denkens („Vorstellungen“) und des Handelns („Praktiken“) dar, die das Welt- und Selbstverhältnis der Akteure in einer grundlegenden Weise strukturieren.“ (Koller, 2012: 24). Dieses Welt- und Selbstverhältnis, welches sich im Zuge des Sozialisationsprozesses konstituiert, ist dabei insofern relevant, als dass der Habitus „tendenziell nur solche Wahrnehmungen zulässt, die im Einklang mit seinem Verarbeitungsmodus stehen“ und sich vor „krisenhaften Veränderung und daraus potentiell resultierenden Veränderungen“ (ebd.: 27) bewahrt. Aus dieser Theorie des Habitus leitet er die Unwahrscheinlichkeit transformatorischer Bildungsprozesse ab. Bourdieu stellt weiterhin fest, dass sich die Flexibilität des Habitus verschiedener Individuen unterscheidet, der jeweilige Grad bereits im Habitus verankert ist und die Anpassungsfähigkeit der Dispositionen an die Bedingungen des Feldes mitbestimmt. Bildungseinrichtungen sind sozial, institutionell und kulturell verankert und werden von ihrer jeweiligen Geschichte geprägt. Darüber gelegte globale Strukturen erzeugen zwangsläufig Verzerrungen, die zur disruptiven Irritation des Systems und zunächst zu Widerstand führen (vgl. Luhmann, 2002), um den eigenen Status quo aufrechtzuerhalten und somit die ursprünglichen Zielsetzungen unterlaufen. Eine besondere Herausforderung stellt dies für die verantwortlichen Akteure eines nationalen Bildungssystems dar, die sich im Sinne der „Two-level-game“-Theorie (Putnam, 1988) auf der einen Seite auf die Einhaltung international vereinbarter Normen und Verträge verpflichtet haben und gleichzeitig aber auf nationaler Ebene eine Bildungsidee vorfinden, die in spezifische traditionelle und kulturell untermauerte Denk- und Handlungsmuster eingebettet ist.

Die Globalisierung und ihre Auswirkung auf die gesellschaftlichen Subsysteme macht eine Anpassung von Berufsbildungssystemen an einen humanistischen und ganzheitlichen Entwicklungsansatz erforderlich. Diese Notwendigkeit eines neuen Berufsbildungskonzepts, welches die humanitäre Komponente beinhaltet und an die Anforderungen des 21. Jahrhunderts angepasst ist, wurde bereits im Jahr 1999 beim zweiten internationalen Berufsbildungskongress in Seoul thematisiert. In der Folge wurde in vielen Berufsbildungssystemen der Welt ein größeres Spektrum an Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert, wodurch die herkömmliche Grenze zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung verwischt wird.

Um das vollständige Potential des Berufsbildungssystems auszuschöpfen, müssen Reformen auf inhaltliche Anforderungen abgestimmt werden, wobei sich diese Anforderungen im 21. Jahrhundert durch ein hohes Maß an Komplexität, Diversität, Unvorhersagbarkeit und Veränderbarkeit kennzeichnen. Sie lassen sich in die drei Kategorien Wirtschaftswachstum, soziale Gleichheit und nachhaltige Entwicklung einteilen, wobei dieser Kategorisierung ein ganzheitliches Entwicklungsverständnis zugrunde liegt. In den meisten Berufsbildungssystemen werden diese drei Anforderungen nicht gleichermaßen vollständig erfüllt, sondern vielmehr in unterschiedlicher Gewichtung.

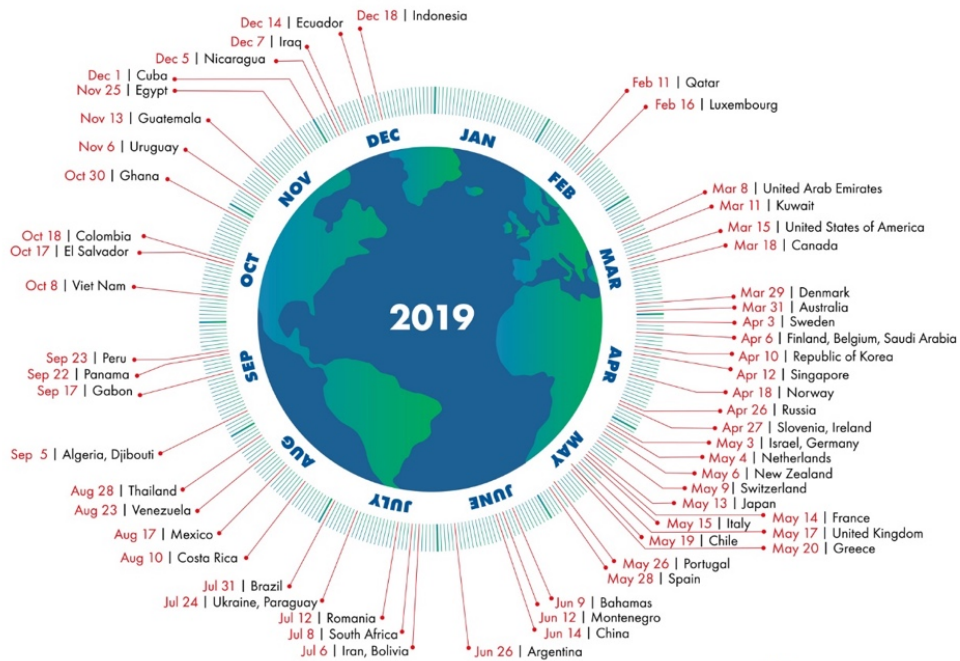
Neue Maßnahmen, Programme und Initiativen sind in vielen Fällen, darunter auch im ägyptischen Kontext, in reaktiver Form entsprungen, anstatt auf einer strategisch durchdachten Form mit einer konkreten Zielsetzung, mit der Folge, dass die Ergebnisse unausgewogen, unzureichend, unkoordiniert und zum Teil inkonsistent sind (Marope et al., 2015).

Die „Fridays For Future“- Initiative, bei der Schüler weltweit für Klimaschutz auf die Straße gehen, gilt als ein Symbol und gleichzeitig Warnsignal an die Politiker und Entscheidungsträger, die von der jungen Generation geradezu aufgefordert werden, im Sinne ihrer Zukunft zu handeln. Die 16-jährige schwedische Klimaaktivistin Greta Thunberg ist das Gesicht der Generation Klimawandel und wurde für ihren Aktivismus, den viele Menschen weltweit befürworten und unterstützen, für den Friedensnobelpreis 2019 nominiert. Auch bei der Wahl des Europaparlaments im Mai 2019, bei dem die Grünen als große Sieger hervorgingen (vgl. [https://www.europawahl-bw.de/wahlergebnis\\_europawahl2019.html](https://www.europawahl-bw.de/wahlergebnis_europawahl2019.html) ), zeigte sich die zunehmende Prominenz der Umwelt- und Klimaschutz-Thematik.

Die Geschwindigkeit des Bevölkerungswachstums ist eine der größten Herausforderungen, die sich auf alle Subsysteme der Gesellschaft auswirkt, mit weitreichenden Folgen für die Menschheit und die Nachhaltigkeit der Ressourcen. In einer Konsumgesellschaft und zunehmendem Wettbewerbsstreben werden die Ressourcen immer knapper. Der ökologische Fußabdruck („ecological footprint“) ist ein Indikator über die biologisch produktive Fläche auf der Erde, die notwendig ist, um den Bedarf der Menschheit an Ressourcen zu decken. Global gesehen ist der ökologische Fußabdruck der Menschheit derzeit so groß, dass flächenmäßig 1,7 Erden benötigt werden. Die nachhaltig verfügbaren natürlichen Ressourcen wurden dabei in 2019 bereits am 29. Juli erschöpft („Erdüberlastungstag“).

## Country Overshoot Days 2019

When would Earth Overshoot Day land if the world's population lived like...

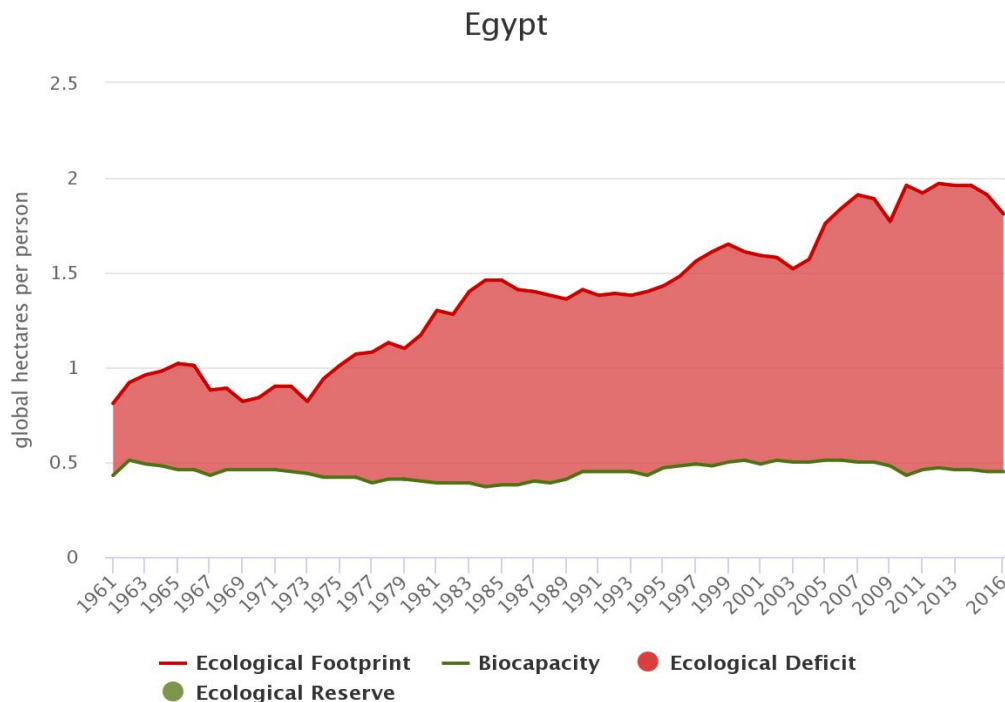


Source: Global Footprint Network National Footprint Accounts 2019



ABBILDUNG 22: OVERSHOOT DAY NACH LÄNDERN 2019

Quelle: Global Footprint Network (2019)



Global Footprint Network, 2019 National Footprint Accounts

ABBILDUNG 23: NATIONAL FOOTPRINT ACCOUNTS EGYPT

Quelle: Global Footprint Network (2019)

Auch Ägypten weist ein ökologisches Defizit auf, das heißt der ökologische Fußabdruck ist größer als die Biokapazität<sup>12</sup>. Eines UN-Berichts zufolge wird erwartet, dass die Bevölkerung Ägyptens in den kommenden 30 Jahren um 60 Millionen Menschen ansteigen und in 2050 etwa 225 Millionen Einwohner haben wird (UN World Population Prospects 2019). Dies lässt auf einen weiteren Anstieg des ökologischen Defizits schließen, was das Land vor große Herausforderungen stellt. Zu diesen Herausforderungen zählt auch die Wasserknappheit, von der Ägypten aufgrund seiner Abhängigkeit vom Nil betroffen ist. Im Juli 2019 kündigte das Ministerium für Wasserressourcen und Bewässerung den Rückgang des Nilwasserspiegels um 5 Milliarden Kubikmeter an, eine Folge des abnehmenden Regenfalls aus dem äthiopischen Hochland. Durch den Klimawandel wird ein weiterer Rückgang des Regenwassers erwartet. Schon jetzt leidet das Land unter einem Wasserdefizit von 21 Milliarden Kubikmetern (Samir, 2019).

Die zunehmende Internationalisierung aller Lebensbereiche und Gesellschaftssysteme geht paradoxerweise einher mit protektionistischen und isolationistischen Tendenzen, die sich aus einer zunehmenden Ungewissheit und Komplexität von Informationen und Strukturen ergeben und als natürliche Reaktion des individuellen und gesellschaftlichen Habitus zu werten sind. Gleichzeitig führen diese diametral entgegengesetzten Prozesse zu systemischen Disruptionen, die sich dann in den einzelnen Lebensbereichen bemerkbar machen. Der Artikel „Umweltbewusstsein in Ägypten: Die ganze Welt ist ein Mülleimer“ veranschaulicht beispielhaft diese Widersprüchlichkeiten, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems wiederfinden. So konstatiert der Artikel das mangelnde Umweltbewusstsein, obwohl Ägypten das Pariser Klimaabkommen in 2017 unterzeichnet und sich an die Rahmenkonvention zum Klimawandel (UNFCCC) der Vereinten Nationen angedockt hat. Das ist ein sehr aktuelles Beispiel für die Widersprüchlichkeiten zwischen einem globalen Diskurs und gleichzeitig anti-westlichen und teilweise nationalistischen Denk- und Handlungsmustern. Im Artikel wird die globale Klimaerwärmung von führenden Denkern als „Hirngespinnst des Westens“ abgetan. Ein christlicher Geistlicher lehnte den Klimawandel vollständig ab, in dem er die Behauptung aufstellte „Es gibt den Klimawandel überhaupt nicht...Das ist nur ein Mythos, den der Westen sich ausgedacht hat, um uns wegzunehmen, was uns zusteht“. Der Leiter des Al-Ahram Zentrums für strategische und politische Studien behauptete in diesem Artikel, die Natur habe „ihre eigenen Gesetze“ und werde daher selbst wieder „ins Gleichgewicht finden“ (Mayton, 2010). Diese Aussagen machen deutlich, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse über den globalen Klimawandel abgelehnt, beziehungsweise in Frage gestellt werden. Die globalen „Fridays for future“ – Klimaproteste fanden in Ägypten keine Resonanz. Stattdessen werden der Klimaaktivismus und die damit verbundenen Umweltbewegungen größtenteils ignoriert. Umweltschutz wird für etwas Fremdes, etwas Westliches abgetan. Dieser nicht vorhandene umweltpolitische Aktivismus ist ein Merkmal des gesamten Nahen Ostens, obwohl die Probleme immer akuter werden: Wassermangel, Anstieg des Meeresspiegels, Umweltverschmutzung, Degeneration der Meeresbiologie – all dies sind direkte Symptome der Klimaerwärmung. Das mangelnde Umweltbewusstsein hängt dabei in nicht unbedeutendem Maße mit dem Bildungssystem zusammen, da ein Bürger- und Umweltbewusstsein mit einem autoritären Erziehungsansatz, der nur auf Auswendiglernen abzielt, nicht vereinbar ist, sondern vielmehr auf einem demokratischen Diskurs und der Einbindung der Öffentlichkeit beruht sowie das Ziel hat, einen politisch mündigen Bürger mit Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit in die Gesellschaft zu entlassen.

---

<sup>12</sup> Kapazität eines Ökosystems, nützliche biologische Materialien zu produzieren und die durch den Menschen erzeugten Abfallstoffe zu absorbieren ([www.enzyklo.de](http://www.enzyklo.de))



Eine weitere Paradoxie zeichnet sich im Bereich der Inklusion ab: Ägypten hat die Umsetzung der UN Konvention zur Inklusion vom 13. Dezember 2006 unterzeichnet, jedoch ist eine Inklusion angesichts der vorherrschenden Strukturen und Rahmenbedingungen, die eine automatische Selektivität nach sich ziehen, derzeit nicht möglich.

Einer Stellungnahme des Direktors der Internationalen Arbeitsorganisation in Kairo, Mr. Peter van Rooij zufolge, sieht sich das 21. Jahrhundert mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Erstens, wird die Erde bis ins Jahr 2050 rund 9,6 Milliarden Einwohner haben. Um zu überleben, sind natürliche Ressourcen äquivalent zu drei Erden notwendig. Die zweite Herausforderung besteht in der Bereitstellung von menschenwürdiger Arbeit für alle, was impliziert über 1,3 Milliarden Menschen, vier von zehn Arbeiter weltweit und ihre Familien aus der Armut herauszuholen und den 500 Millionen jungen Menschen in den nächsten zehn Jahren angemessene Beschäftigungsmöglichkeiten zu bieten (ILO, 2018).

Die Globalisierung der letzten Jahrzehnte wurde vornehmlich durch das neoliberale Paradigma geprägt und findet sich in weiten Teilen von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft wieder. Dabei hat die neoliberale Marktorientierung zwar zu großen Effizienzsteigerungen, aber auch zur massiven Zunahme von Ungleichheit in vielen Ländern der Welt geführt (vgl. Stiglitz, 2006: 36ff; Streeck, 2013). Der Neoliberalismus hat nach Bourdieu nicht nur eine ökonomische Dimension, die sich hauptsächlich in der freien Marktwirtschaft widerspiegelt, sondern auch eine kognitive Dimension, die mit einer bestimmten Weltsicht einhergeht und ihren Ausdruck in den Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der sozialen Akteure findet (Bourdieu, 1991: 19). Der Neoliberalismus ist folglich nach Bourdieu mit einem bestimmten Weltbild verbunden, welches sich parallel zur neoliberalen Wirtschaft ausbreitet. Für Bourdieu ist der Globalisierungsprozess untrennbar mit der Ausbreitung der neoliberalen Weltsicht verbunden. Die Folge der neoliberalen Wirtschaftspolitik ist die „Institutionalisierung von Unsicherheit“ (Bourdieu, 2004:111), die mit einem Vertrauensverlust in die Politik verbunden ist und den Ruf nach Identität verstärkt. In Ägypten wurde durch den Internationalen Währungsfonds (IWF) und die USA ein neoliberales Reformprogramm aufgesetzt, wobei innenpolitisch gleichzeitig die Interessen der politischen Eliten gewahrt bleiben mussten. Die vereinbarten Strukturanpassungsmaßnahmen, darunter die Privatisierung von Staatsunternehmen und die neoliberale Umorientierung der Wirtschaft setzten die Regulierungsmechanismen aus der Nasserzeit außer Kraft und schufen die Grundlagen für einen neuen Kapitalmarkt. Auch wenn Ägypten lange als Musterbeispiel erfolgreicher Reformen galt und von der Weltbank für seine Fortschritte gelobt wurde, stellen Kritiker insbesondere den Nutzen für die breite Bevölkerung in Frage. Die Folge dieser neoliberalen Programme war jedoch laut Studien, dass der Staat nicht vom Markt gedrängt wurde, sondern diese lediglich zu einer Konzentration der Ressourcen in wenige Hände führten (LiPortal, o.J.). Diese Strukturen spiegeln sich in den zahlreichen Megaprojekten der Regierung wieder, die jedoch parallel zu einem Anstieg der Armut <sup>13</sup> und einer Verschlechterung des Bildungs- und Gesundheitswesens verlaufen. In diesem Kontext bestätigt sich die Kritik von Streeck (2013) u.a., der die soziale Gerechtigkeit durch eine neoliberale Marktorientierung gefährdet sieht.

---

<sup>13</sup> etwa ein Viertel der Menschen lebt unterhalb der nationalen Armutsgrenze (BMZ, Länderbericht, Stand: 26.01.2020)

Wenn auch der Neoliberalismus, als Gegenmodell zur Inklusion, in den letzten Jahrzehnten das Wertesystem und das Politikverständnis insbesondere der westlichen Gesellschaften entscheidend geprägt hat und diese Entwicklungen auch an den nordischen Ländern nicht spurlos vorbei gegangen sind, so haben letztere, darunter Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden mit dem „New Nordic Model“ ein Modell entwickelt, in welchem neoliberalistische Elemente und Inklusion miteinander in Einklang gebracht werden. Das Modell ist eine spezielle strukturelle Konfiguration folgender Elemente:

- Es gibt einen Wohlfahrtsstaat mit freier, qualitativ hochwertiger Bildung und einer weitreichenden Gesundheitsversorgung;
- Ein „flexicurity“ Beschäftigungsmodell, welches eine flexible Beschäftigung und Kündigung parallel zu einer starken sozialen Absicherung vorsieht,
- Offene Märkte mit niedrigen Zöllen und minimalen Barrieren für Handel
- Und schließlich einem konstruktiven Nationalismus, der nicht durch die Herkunft oder Hautfarbe geprägt ist, sondern sich aus dem jeweiligen Beitrag zum Wohlbefinden der Gesellschaft konstituiert.

Durch diese spezifische Konfiguration von Elementen konnte ein Sozial- und Verwaltungsmodell etabliert werden, welches Wachstum und Dynamik mit sozialer Gleichheit und Frieden vereinbart. Dabei geht es nicht um ideologische Grundsätze, sondern vielmehr um eine zentrale Verpflichtung, welche inklusiven und nachhaltigen Fortschritt nach sich zog (Brende, 2020). In den nordischen Schulsystemen besteht ein gemeinsames Verständnis der Bedeutung von Bildung für den Einzelnen und für die Gesellschaft, wobei gleiche Bildungschancen für alle als Grundlage für Demokratie und gesellschaftliche Entwicklung gelten. Während in vielen westlichen Staaten, darunter auch Deutschland vor allem die Institutionen, Zuständigkeiten, Vergabe von Zertifikaten, Umsetzung von Gesetzes- und Lehrplanregelungen im Zentrum stehen, stehen in den nordischen Staaten die Bedürfnisse der einzelnen Kinder nach dem Motto „Kein Kind zurücklassen. Kein Kind beschämen“ im Vordergrund. Dabei orientieren sich die Bildungssysteme an der zentralen Fragestellung, wie es gelingen kann, jedes Kind unabhängig von seiner sozialen oder ethnischen Herkunft, bestmöglich zu fördern und die Bedingungen zu schaffen, um eine umfassende Teilhabe an Bildung für alle zu ermöglichen (Bleckmann/Schmidt, 2012: 277). Die skandinavischen Länder sind seit Jahren auf den vorderen Plätzen der Wirtschafts- und Bildungsrankings: Der „Global Gender Gap Report“, der „Happy Planet Index“, die OECD-Studie und nicht zuletzt die PISA-Studie untermauern diesen Befund.

Um den Herausforderungen der Globalisierung und dem technologischen Zeitalter gerecht zu werden, ist es notwendig, dass die Betroffenen entsprechend informiert und ausgebildet werden. In einer neuen Generation muss der Mensch in der Lage sein, die globalen Konsequenzen individuellen Verhaltens zu verstehen, Prioritäten zu erkennen und sich mitverantwortlich zu fühlen (Faure et al., 1972). Es geht insbesondere auch darum, das Wissen über Disziplinen und politische Grenzen hinweg, in Taten umzusetzen (Fadel et al., 2015: 8).

Sowohl zur optimalen Nutzung der Chancen als auch der Bewältigung der Herausforderungen sind isolierte Bemühungen einzelner Staaten oftmals ungenügend. Vielmehr erfordert die Komplexität dieser Herausforderungen die internationale Zusammenarbeit auf höherer Ebene. Bereits im UNESCO Faure Report von 1972 wird die Wichtigkeit der intellektuellen und operativen Kooperation zwischen allen Staaten auf jeweils unterschiedlichen Ebenen und Institutionen betont (Faure, 1972).

Die Vereinten Nationen als Zusammenschluss von 193 Staaten haben sich 2015 erstmals auf einen universalen Katalog mit festen Zielen geeinigt, die auf den drei Nachhaltigkeitsdimensionen Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft gründen, auch bekannt als Nachhaltigkeitsdreieck. Mit der Theorie wird betont, dass es sich bei Nachhaltigkeit um ein ganzheitliches Konzept handelt, welches wirtschaftliche, ökologische und soziale Aspekte gleichermaßen berücksichtigt. Die 2030-Agenda enthält 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die durch die fünf Kernbotschaften der Präambel zusammengefasst werden und gleichzeitig die Zusammenhänge zwischen den Zielen verdeutlichen:

- Menschen (*People*): die Würde des Menschen schützen (Art. 1, UN-Menschenrechtscharta)
- Planet: Begrenzung des Klimawandels und Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen
- Wohlstand (*Prosperity*): Gerechte Verteilung und Teilhabe aller Menschen,
- Frieden (*Peace*): Förderung einer friedlichen, gerechten und inklusiven Gesellschaft,
- Partnerschaft (*Partnership*): Mobilisierung einer globalen Partnerschaft (BMU, 2018).

Dem Bildungssystem als funktional ausdifferenziertem Teilsystem der Gesellschaft (soziale Dimension) kommt auf globaler Ebene eine zentrale Rolle bei der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung zu.

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Einbindung des Nachhaltigkeitsgedankens in Berufsbildungssysteme wird in der Bonner Erklärung 'Learning for work, citizenship and sustainability' betont:

"Since education is considered the key to effective development strategies, technical and vocational education and training (TVET) must be the master key that can ... conserve the environment, ... and help achieve sustainable development ... These TVET initiatives are pivotal to human-centred sustainable development." (UNESCO-UNEVOC, 2004)

Auch der internationale Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung von 2002 rief alle Länder und internationale Agenturen dazu auf, den Anforderungen für Trainingskapazitäten und technischem Know-How gerecht zu werden und nationale Institutionen in einer wirtschaftlich tragbaren, sozial akzeptablen und umweltfreundlichen Entwicklung zu stärken.

Die UNESCO und die Internationale Arbeitsorganisation haben in diesem Kontext Empfehlungen für die Ausbildung für „Beschäftigung, menschenwürdige Arbeit und das Wohlbefinden der Arbeiter“ ausgesprochen. Zu den wichtigsten Empfehlungen in Bezug auf Berufsbildung zählt die Befähigung von Menschen, durch ihre Beschäftigung und andere Lebensbereiche einen Beitrag zu umweltfreundlicher nachhaltiger Entwicklung zu leisten. (UNESCO/ILO, 2002)

Der Nachhaltigkeitsgedanke wurde auch in der entwicklungspolitischen Debatte aufgegriffen, da beispielsweise mit deutschen Entwicklungshilfegeldern in zahlreichen Ländern Projekte finanziert wurden, um duale Berufsbildungsformen einzuführen. Viele dieser Projekte waren jedoch nicht nachhaltig, da sie nicht in die strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Berufsbildungssysteme integriert wurden und daher nur solange erfolgreich waren, wie deutsche Mittel flossen. Ein starker Fokus wurde auf Systementwicklung“gelegt, da nachhaltige Entwicklung an gewachsene Strukturen anknüpft und systemangemessenes Handeln erfordert (Arnold, 2000: 51f.). Entwicklungen, „die traditionsabschneidend ansetzen, Bewährtes vollständig in Frage stellen und nach den Beiträgen und Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht fragen“ sind selten erfolgreich (ebd.).

### Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die Auswirkungen des Globalisierungsprozesses auf die verschiedenen Funktionssysteme der Gesellschaft beschrieben, wozu auch das Bildungssystem gehört. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse führen zu systemischen Disruptionen und sind in zunehmendem Maße auf die Professionalität der in den Systemen handelnden Akteure angewiesen. Damit sind besondere Ansprüche an die Lehrkräfte als zentrale Akteure des Bildungs- und Berufsbildungssystems verbunden. Gleichzeitig sind diese wiederum Teil unterschiedlicher gesellschaftlicher Funktionssysteme mit entsprechenden Strukturen, die den Handlungsspielraum und die Organisationskultur und damit die Akteure prägen. Zu den globalen Trends im Bildungsbereich zählen eine verstärkte Output-Orientierung, die zunehmende Relevanz von Bildungsstandards, der Einfluss von Marktmechanismen und die Rolle der digitalen Technologien. Diese Entwicklungen sind dem aktuellen Forschungsstand zufolge nicht mit analogen Entwicklungen in einem Großteil der nationalen Bildungssysteme einhergegangen, wobei durch die globalen Strukturen Verzerrungen in den Gesellschaftssystemen entstehen, die eine Herausforderung für die verantwortlichen Akteure eines nationalen Bildungssystems darstellen, insbesondere wenn die globalen Strukturen und die verankerten Denk- und Handlungsmuster nicht konvergieren und in der Praxis dann zu Paradoxien führen. In diesem Kapitel wurden als Beispiele hierfür die aktuelle Klimaproblematik und die Thematik der Inklusion dargestellt. Das neoliberale Paradigma als treibende Kraft der Globalisierung lässt sich auch im ägyptischen Kontext wiederfinden, wobei die neoliberale Marktorientierung der sozialen Gerechtigkeit und damit dem globalen Nachhaltigkeitsziel der Bereitstellung von inklusiver und gleichberechtigter Bildung zuwiderläuft.

## 8.2. ROLLE DER LEHRPERSON IM ZEITALTER DER GLOBALISIERUNG

"Lernen bedeutet nicht mehr länger vor allem die Bewältigung von Lernstoff, sondern vielmehr die Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien in der unüberschaubaren Menge dessen, was man wissen könnte, zu finden, was man wissen möchte. Wohl oder übel wird die Schule sich allein deshalb ändern müssen. Ihr Wandel "von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt" ist unumgänglich." (Struck und Würtl, 2001: 15).

Angesichts der sich rasch wandelnden technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen, müssen Bildungssysteme weltweit neu gestaltet werden, und zwar in einer Weise, die die kontinuierlichen Veränderungen im Blick hat und gleichzeitig die nachwachsende Generation auf ein Leben in der von zunehmender Dynamik und Komplexität geprägten Welt vorbereitet. Dabei geht es nicht mehr nur um die Reproduktion von Wissensinhalten, sondern vielmehr um die richtige Anwendung von implizitem und explizitem Wissen in komplexen und unvorhersehbaren Situationen. Es geht also um die Fragen, was Menschen mit ihrem Wissen tun können, wie sie sich in der Welt verhalten und wie sie sich an neue, ihnen unbekannte Situationen am besten anpassen können. Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration, modernes Wissen, Potenziale erkennen und nutzen – dies sind die Themen einer neuen Art des Lehrens und Lernens im 21. Jahrhundert und implizieren eine Rollenveränderung der Lehrkräfte und der Lehrpläne, denn

„Versatility ist the key to survival in a changing world; it is true for the species, and is true for the curriculum – the shared base of understanding and competency of our species.“ (Fadel et al., 2015: 19)

Es gibt heute also nicht mehr DEN richtigen Lehrplan, der bestimmte Inhalte vorgibt, denn der Zeitraum, in dem sich das Wissen der Menschheit verdoppelt, wird immer kürzer, sodass die Lehrinhalte einer ständigen Anpassung ausgesetzt sind (vgl. Struck und Würtl, 2001). Das erfordert den Einbau von Mechanismen in die Lehrpläne, um ihre Aktualität und Marktrelevanz zu gewährleisten. Es geht nicht nur darum WIE gelernt wird, sondern auch WAS gelernt wird und was gelernt werden sollte, um die jetzige und die nachfolgenden Generationen auf die Herausforderungen und Chancen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Viele Schülerinnen und Schüler klagen heute darüber, dass sie in der Schule Dinge lernen müssen, die sie überhaupt nicht interessieren und so weniger Zeit für das haben, was sie wirklich interessiert und wo sich womöglich auch ihre individuellen Stärken befinden. In der Zeit, in der wir leben, ist Informatik und Medienpädagogik wichtiger als Oxidationszahlen und Redoxgleichungen; Selbstständigkeit ist wichtiger als die Beherrschung des Sinussatzes und Konfliktfähigkeit wichtiger als alle Hauptstädte der Welt auswendig zu können. Gefragt sind Erkundungskompetenz, Kreativität und Teamfähigkeit. Dabei ist das Denken in Zusammenhängen im Sinne des vernetzten Denkens (vgl. Vester, 2002) bedeutsamer als Detailwissen. Um eine Balance zwischen Fundament und Additum, zwischen Grundwissen und Erkundungskompetenz herzustellen, ist eine „Entrümpelung der Lehrpläne einerseits und der Aufbau von Kernkompetenzen andererseits“ (Struck und Würtl, 2001: 120) notwendig.

Charles Fadel, der Gründer und Vorsitzende des *Center for Curriculum Redesign (CCR)* stellte sich genau diese Frage und plädiert mit seinen vier Dimensionen für einen ganzheitlichen Ansatz. Der vom CRR empfohlene Rahmen geht mit seinen vier Lerndimensionen genau der Frage nach, ob das Richtige gelernt wird. Diese sind:

1. Wissen – Was Schüler wissen und verstehen,
2. Skills – Wie nutzen sie dieses Wissen,
3. Charakter – Wie verhalten und engagieren sie sich in der Welt,
4. Meta-Lernen – Wie reflektieren sie über sich selbst und ihren Lernprozess (Fadel et al., 2015: 3).

In der Dimension Meta-Lernen geht es darum, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren, sich des eigenen Lernens bewusst zu werden, eine Wachstumsmentalität zu verinnerlichen und das eigene Lernen und Verhalten zielgerichtet zu steuern. Der Begriff *Meta Learning* wurde ursprünglich definiert als: „the process by which learners become aware of and increasingly in control of habits of perception, inquiry, learning and growth that they have internalized“ (Maudsley, 1979). Meta-Lernen setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: der Metakognition als ein Prozess des Denkens über das eigene Denken und eine Wachstumsmentalität im Sinne eines inneren Glaubens an die Entwicklung von Fähigkeiten durch harte Arbeit. Meta-Lernen impliziert letztlich die Reflexion über alle drei Dimensionen, das heißt Wissen zu erwerben, Fähigkeiten aufzubauen und Charakterzüge zu entwickeln. Metalernaktivitäten beziehen sich somit auf das Reflektieren der verfügbaren Wissensbestände, Fähigkeiten und Charakterqualitäten der für die Zukunft notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften, die Auswahl der Lernstrategien, kontinuierliche formative und summative Evaluierung sowie der Strategien zur Lernverbesserung.

Es geht auch um den Lernort, der sich heute nicht mehr nur auf das traditionelle Klassenzimmer beschränken muss, sondern auch andere Möglichkeiten miteinschließt: Gerade für Themen, die im Zusammenhang mit dem Konzept der Nachhaltigkeit stehen, sind reale Orte des Geschehens, an welchen auch Praxisbeispiele aufgezeigt werden können, für den Lernenden effizienter und attraktiver. Struck und Würtl (2001: 118) kommen zu der Erkenntnis, dass mittlerweile außerhalb der Schule mehr als innerhalb der Schule gelernt wird. Gleichzeitig erfordert das 21. Jahrhundert einen Lehrplan, der genügend Raum für die Entfaltung der Persönlichkeit bietet und selbstbestimmtes, selbstreguliertes und selbstwirksames Lernen fördert, was im Kontext von lebenslangem Lernen von großer Bedeutung ist.

Die Globalisierung wirkt sich nicht nur auf Strukturen und Prozesse der unterschiedlichen Subsysteme der Gesellschaft aus, sondern auch auf Einzelne als Individuen und in ihrer Rolle als gesellschaftliche Akteure aus. Der Prozess der Globalisierung geht mit einer Rollenveränderung einher, wobei die Lernenden für ihren Lernprozess eigene Verantwortung übernehmen und die Lehrpersonen zu Lernbegleitern und –förderern, die den Studenten zur Hilfe stehen, den Unterricht im Sinne einer diagnostischen Kompetenz an die Voraussetzungen der Studenten anpassen können, das heißt integrieren und individuell kompensieren. Dabei ist ein Verständnis von „Erziehung, Bewegung, Gewalt- und Suchtprävention, Hirnforschung und Lernpsychologie sowie Teilleistungsstörungen [...]“ (Struck und Würtl, 2001: 23) notwendig. Gleichzeitig müssen sie nach wie vor aktuelles und relevantes Fachwissen vermitteln, was *summa summarum* zu hohen Anforderungen an die Lehrpersonen führt. Durch eine entsprechende Lehrerausbildung müssen Lehrkräfte dazu befähigt werden, die Strukturen und zentralen Muster der globalen Informationsgesellschaft und die Paradigmen der Bildungssysteme im Zeitalter der Globalisierung zu verstehen und zu erkennen. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte entsprechende Handlungsspielräume zur Verfügung gestellt bekommen, in denen sie ihr individuelles Potenzial als Lehrkräfte entfalten können, denn „Lehrer müssen das machen können, was sie am besten können, und das ist bei jedem Lehrer etwas anderes. Wenn sie Lust am Experimentieren oder zu Innovationen haben, kommt dabei außerordentlich viel Gutes heraus“ (ebd.: 50). Vor diesem Hintergrund forderte der CSU-Politiker Alois Glück eine Experimentierklausel nach dänischem Vorbild. In Dänemark ist per Gesetz vorgeschrieben, dass mindestens 10% aller Schulen Versuchsschulen sind (ebd.: 50-51). Vielfach werden im Bereich der Lehrerbildung Konzepte und Prüfungsordnungen entwickelt und die angehenden Lehrkräfte in diese Strukturen hineingepresst, anstatt sich zunächst die individuelle Person der angehenden Lehrkraft anzuschauen und zu versuchen, die Stärken weiterzuentwickeln und die Schwächen zu minimieren bzw. zu kompensieren. Dem liegt ein bestimmtes Menschenbild von Lehrkräften zugrunde, welches Struck und Würtl (2001) wie folgt beschreiben:

"Das Ideal des jederzeit austauschbaren Lehrers, der als »Spagat-« oder »Wanderlehrer« einmal hier und dann da wirken kann, der vertretbar, versetzbar und wegbeförderbar ist, ist jedenfalls ein schreckliches, ein von Verwaltungs- und Verfügungsdenken her bestimmtes Ideal, das viel zu wenig mit Lebensvielfalt, Lebensnähe, Persönlichkeit von Schüler und Lehrer sowie mit Individualität von Menschen zu tun hat." (Struck/Würtl, 2001: 98f.)

Als das wichtigste Element eines spezifischen Bildungssystems müssen Lehrer die Strukturen, gegenseitigen Interdependenzen und Mechanismen desselben verstehen. Dazu ist es notwendig, dass abhängig von den jeweiligen Leveln und Phasen der Bildung, die Lehrer sich ihrer jeweiligen Aufgaben bewusst sein müssen und ihre Rechte und Pflichten kennen, die damit in unmittelbarem Zusammenhang stehen (vgl. Switala, 2012).

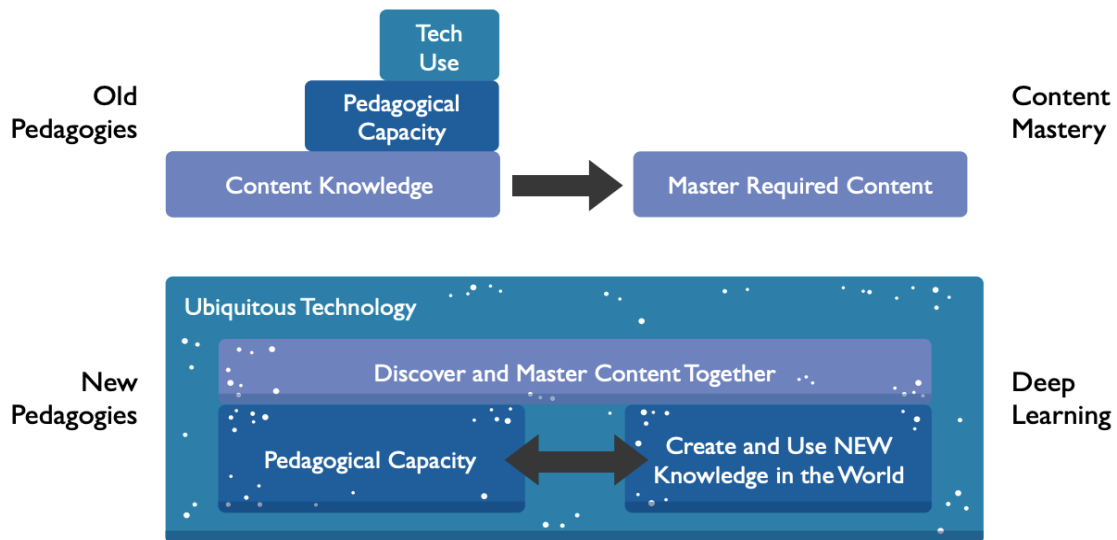
Durch die neuen digitalen Medien, mit denen die heutige Generation aufwächst, haben junge Menschen heute ganz andere Hirnnetzungen als früher und lernen daher auf eine andere Weise. Dadurch entwickeln sie bereits im Kinderzimmer und in der primären Sozialisation einen anderen Habitus, durch den sie Dinge ganz anders wahrnehmen. Diesen neuen, komplexen Anforderungen muss die pädagogische Arbeit gerecht werden, indem auch in der Lehrerbildung Aspekte der kompensatorischen Erziehung, Sinnesentwicklung, Hirnforschung und Lernpsychologie, Bewegungserziehung und Psychomotorik und auch Gewalt- und Suchtprävention thematisiert werden. Oftmals zeigen sich Lehrkräfte hilflos gegenüber Hyperaktivität, Legasthenie, Dyskalkulie, Fehlhörigkeit sowie Früh-, Teil- und Hochbegabungen und sind durch Ausbildungsdefizite im pädagogischen Hochschulsystem überfordert (Struck und Würtl, 2001: 88f.) Während die klassische Art von Unterricht vor allem bei homogen zusammengesetzten Lernverbänden scheinbar funktionierte, so sind die Lehrkräfte heute unter Berücksichtigung der vorherrschenden Begabungs- und Verhaltensheterogenität effektiver eingesetzt, wenn sie die Schüler dabei unterstützen mehr selbst zu lernen und gezielter individuell fördern, und indem ein Teil der sozialerzieherischen Arbeit auf Mitschüler verlagert wird.

Die europäische Konferenz für Erziehungswissenschaften (*European Conference on Educational Research, ECER*), die im Jahr 2019 unter dem Titel „Bildung in Zeiten der Unsicherheit“ stattfand, hat das Konzept des sogenannten „Global Learning“ als Antwort auf die Fragen und Ängste der Globalisierung thematisiert. Dabei impliziert das Konzept einen globalen Blick auf Dinge und Probleme zu werfen und die bisher eingenommene Perspektive zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Damit globales Denken effektiv in den Unterricht integriert werden kann, müssen die Lehrkräfte selbst global denken und lernen können. Dabei gibt es in Deutschland laut eines Artikels von Deutschlandfunk<sup>14</sup> bereits Bestrebungen, globales Lernen in die Hochschulen zu verankern. Eine entsprechende Stellungnahme wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits verabschiedet, worin die Bundesländer dazu aufgefordert werden, globales Lernen in ihre Schulen zu integrieren.

In seinem Werk „A Rich Seam“, stellt der kanadische Bildungsexperte Michael Fullan sein „New Pedagogies“-Modell vor, in dem er für eine Ausrichtung der Bildungsziele an „deep learning“ plädiert. Sein Ausgangspunkt ist der veränderte globale Kontext und das digitale Zeitalter, die einen radikalen Wandel der Beziehungen zwischen den Schlüsselakteuren des Lernens und ihrer jeweiligen Rollen in einem dynamischen Umfeld mit sich gebracht haben und entsprechend ein neues Lehr- und Lernmodell erfordern, welches realitätsrelevante Ziele ins Zentrum rückt. Es geht dabei nicht um die Entwicklung neuer Unterrichtsstrategien, sondern einen neuen Kontext, in dem diese Ideen weitergetragen, und entfaltet werden können. Die Notwendigkeit eines neuen Bildungsmodells speist sich außerdem aus den veränderten Konfigurationen und der wachsenden Interdependenz von drei wesentlichen Kräften: Technologie, Pädagogik und Veränderungswissen (Fullan et al., 2014: 5).

---

<sup>14</sup> [https://www.deutschlandfunk.de/europaeischen-konferenz-fuer-erziehungswissenschaften.680.de.html?dram:article\\_id=458147](https://www.deutschlandfunk.de/europaeischen-konferenz-fuer-erziehungswissenschaften.680.de.html?dram:article_id=458147) (Stand: 27.01.2020)



**ABBILDUNG 24: OLD PEDAGOGIES VS. NEW PEDAGOGIES**

Quelle: Fullan/Langworthy (2014: 3)

In den traditionellen pädagogischen Konzepten, die bis heute noch in vielen Bildungssystemen dominieren, wird die Qualität von Lehrkräften in erster Linie hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Wissen in einem bestimmten Fachgebiet zu vermitteln, bestimmt. Dagegen werden pädagogische Fähigkeiten als zweitrangig eingestuft. Technologie hat hier lediglich eine unterstützende Funktion. Dagegen steht die pädagogische Kompetenz im Zentrum des neuen Modells und Technologie hat eine durchdringende Funktion, um neue Inhalte zu entdecken und zu beherrschen und neues Wissen im Sinne der „deep learning“ goals zu nutzen.

Das explizite Ziel von „deep learning“ geht über die Beherrschung von bestehendem Fachwissen hinaus und beinhaltet die Schaffung und Nutzung von neuem Wissen in der Welt. Dadurch verlagert sich das Lehren vom Lerninhalt auf den Lernprozess, wobei der Lernende und seine individuellen Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen und der Lehrer eine proaktive Rolle dabei einnimmt, den Lernprozess voranzutreiben (Fullan/Langworthy, 2014: 20).

Fullan (1993) vertritt eine neue Auffassung von Lehrerprofessionalität, die moralische Ansprüche und strukturellen Wandel miteinander in Einklang bringt bzw. integriert und somit für ein simultanes Arbeiten an der individuellen und institutionellen Entwicklung plädiert, da für die Erfüllung der moralischen Verpflichtungen entsprechende Tools erforderlich sind, die durch den „Change Agent“ bereitgestellt werden.

Eine neue Konzeption des „interaktiven Professionalismus“ impliziert, dass Lehrer die Bedingungen für das Lernen in ihrer unmittelbaren Umgebung aktiv mitgestalten und verbessern müssen. Dazu haben Fullan und Hargreaves (1991) 12 Richtlinien entwickelt, die als Anforderungen an Lehrkräfte im Zuge der Globalisierung titulierte werden können:

1. Locate, listen to, and articulate your inner voice;
2. Practice reflection in action, on action, and about action;
3. Develop a risk-taking mentality;
4. Trust processes as well as people;
5. Appreciate the total person in working with others;



6. Commit to working with colleagues;
7. Seek variety and avoid balkanization;
8. Redefine your role to extend beyond the classroom;
9. Balance work and life;
10. Push and support principals and other administrators to develop interactive professionalism;
11. Commit to continuous improvement and perpetual learning;
12. Monitor and strengthen the connection between your development and students' development (Fullan and Hargreaves 1991).

Damit Lehrkräfte diese Anforderungen erfüllen können, müssen die Rahmenbedingungen und entsprechende institutionelle Mechanismen dafür geschaffen werden, darunter eine Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen, eine Aufwertung der Mitwirkungsorgane und vor allem auch eine Stärkung der Rolle der Schulkonferenz analog zur parlamentarischen Tradition als ein zentrales Mitwirkungs- und Steuerungsorgan, in welchem auch Eltern und Schülerinnen und Schüler vertreten sind und Mitsprache haben (Struck und Würtl, 2001: 13).

Lehrkräfte sollten auch in der Lage sein, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Informationsflut durch Internet und Medien dahingehend zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, die Informationen zu sortieren, zu filtern und kritisch zu reflektieren. Nach Struck und Würtl (2001) zeichnet den guten Lehrer „der gesunde Menschenverstand der Mitte aus, der den Kindern ermöglicht, selbst für sie angemessene Werteentscheidungen zu treffen.“ (ebd.: 115). Gerade in der heutigen Zeit müssen Heranwachsende lernen, eigenständig bilanzieren zu können und durch das Abwägen von Pro und Contra eine eigene Position entwickeln. Einer internationalen Vergleichsstudie zu Computer- und Informationskompetenzen von Achtklässlern zufolge, ist ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht in der Lage, Informationen reflektiert zu bewerten, das heißt zu hinterfragen, woher die Informationen kommen, wie sie einzuordnen sind und wie relevant sie sind. Informationskompetenz ist in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft eine wesentliche Schlüsselkompetenz. Dabei plädiert die Autorin der Studie für eine verstärkte Investition in pädagogische Konzepte und die Lehrkräftequalifizierung sowie die Unterstützung von Schulen bei ihren Schulentwicklungsprozessen (Deutschlandfunk, 2019).

In seinem Werk „Der geborene Erzieher“ von 1959 geht der deutsche Psychologe und Pädagoge Eduard Spranger der Frage nach, was ein Lehrer für seinen Beruf mitbringen muss und was er erlernen kann. Seinen Ergebnissen zufolge ist die Lehrerpersönlichkeit zu einem Drittel bis zur Hälfte ausbildungsabhängig und sozialisationsbedingt. Etwa ein Drittel machen das grundständige Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung aus, wobei letztere aufgrund ihrer vergleichsweise längeren Dauer den größten Anteil hat. Übriges sind autodidaktische Bemühungen aus gesamtgesellschaftlichen Einflüssen, Rückwirkungen und Schüler-, Eltern-, und Kollegenreaktionen sowie der Selbstreflexion. Nach Spranger lässt sich die von ihm bezeichnete „Pädagogische Liebe“, also die gute Einstellung zu Schülerinnen und Schülern, nicht lernen und kann somit nicht geschult werden, sondern ist etwas Instinkthafes und gilt als Grundvoraussetzung für einen guten Erzieher. Auch in den Schriften „Die Bildung des Erziehers“ von Herman Nohl, „Das dialogische Prinzip“ von Martin Buber und die „Seele des Erziehers“ von Georg Kerschensteiner wird die Annahme zugrunde gelegt, dass der geborene Lehrer den Drang zur Erziehung und Bildung hat sowie danach, das dafür erforderliche Handwerkszeug zu erlernen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zu erziehen proportional zu der Kraft ist, die ein Lehrer auf seine Selbsterziehung verwendet hat. Schüler brauchen und wollen Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen nicht nur in ihrer Rolle als Unterrichtsfunktionäre begegnen, sondern in ihrer ganzen Persönlichkeit, gelegentlich auch als Bezugsperson (Struck und Würtl, 2001: 125f.).

In der Regel erfahren Lehrkräfte nichts oder nur wenig von Vereinbarungen auf globaler Ebene und sind an den Entwicklungen meist nicht beteiligt. Stattdessen erfahren die Lehrerinnen und Lehrer „die Konsequenzen globaler Einflüsse auf die Bildungspolitik erst über die damit verbundenen Konzepte und Maßnahmen, deren Nachvollzug ihnen vielfach nicht mehr möglich ist“ (Schratz, 2011: 22). Diese Feststellung trifft auch auf die neue Reform der Berufsbildung „Technical Education 2.0“ in Ägypten zu. Die Reform und ihre Komponenten sind nur bei sehr wenigen überhaupt bekannt. Analog dazu konnte in einer Studie von Seybold und Rieß (2005) festgestellt werden, dass lediglich 16% der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Begriff „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ vertraut sind. Die Begleitforschung zur Implementierung der Ziele der „UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat festgestellt, dass mehr als 70% der Lehrkräfte weder von der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch von der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung Kenntnis hatten. Lediglich 2,2% kannten die Dekade und nur 1,8% die ausgearbeiteten und den Schulen bereitgestellten Materialien (vgl. Rieß/Mischo, 2008: 21). Das Einspeisen dieser Themen, die auf höheren Hierarchieebenen ausgearbeitet und verhandelt werden, in einen breiten Diskurs, der alle Ebenen mit einbindet, bedarf eines systematischen Managements, welches von professionellen Führungskräften getragen wird.

Letztlich müssen die Anforderungen, die sich durch die Globalisierung an sie stellen, für die Lehrkräfte verständlich und nachvollziehbar sein, da sonst eine durch das System geschaffene Diskrepanz entsteht, die sich auf die Professionalität von Lehrkräften negativ auswirkt. Wenn Lehrkräfte und ihr Handeln in der Interaktion mit den Lernenden nicht zum Gegenstand aller bildungspolitischen Überlegungen gemacht werden, sind Reformen oftmals zum Scheitern verurteilt, denn Reformen sind nach Luhmann Ereignisse in der Umwelt von Systemen und damit kommunikative Akte, wobei Reformen im Bereich Bildung und Berufsbildung durch die betroffenen Systeme unterschiedlich interpretiert und bewertet werden. Eine solche Reform tangiert sowohl das politische System als auch das Bildungssystem, die die Reform jeweils hinsichtlich ihrer operationalen binären Codes beobachten. Dabei kommt es letztlich auf die Organisation selbst an, die als autopoietisches System selbst entscheidet, ob sie sich von den Umweltereignissen irritieren lässt (vgl. Luhmann, 2011: 346). Veränderungen in Bildungsorganisationen sind aus systemtheoretischer Sicht daher eine Folge systemimmanenter Evolution und weniger eine Folge von geplanten Reformen. Schließlich bewegen sich Lehrkräfte in doppelter Hinsicht in einer Dilemmata-Situation: Zum einen sind sie in ihrer Funktion als Angestellte des Staates Teil des politischen Systems und gleichzeitig in ihrer Rolle als Lehrende Teil des Erziehungssystems. Zum anderen werden Lehrkräfte durch die Verfahren der Qualitätsinstitute, kompetenzorientierte Curricula, Qualitätskriterien und Rankings, denen ein ökonomistisch-funktionalistisches Bildungsverständnis zu Grunde liegt, zu trivialen Maschinen gemacht und ihrer Erziehungsfunktion faktisch entmachtet. Analog dazu bezeichnen Fullan und Langworthy (2014) die Standardisierung von Curricula und Bewertungen, die vorrangig Inhaltswiedergabe messen, als „the greatest barriers to the widespread adoption of new pedagogies“ (ebd: 9).

Reformen im Schulbereich benötigen einen breiten Konsens im Lehrerkollegium und zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Bei Privatschulen ist dies oft einfacher, da hier Personalhoheit herrscht und sich mit der Möglichkeit sich zu profilieren ein erheblicher Zugewinn an Innovationen und zeitnahen Anpassungen erzielen lässt (Struck und Würtl, 2001: 53).

### Zwischenfazit

Die Dynamiken der Globalisierung haben eine unmittelbare Auswirkung auf Lehr- und Lernprozesse im 21. Jahrhundert und implizieren folglich eine Rollenveränderung der Lehrkräfte. Es geht nicht mehr nur um die Vermittlung und Reproduktion von Wissensinhalten, sondern vielmehr um die richtige Anwendung von Wissen und das adäquate Handeln in unvorhersehbaren, dynamischen und komplexen Situationen. Diese Anforderungen müssen sich nicht zuletzt auch durch den Einbau entsprechender Mechanismen in den Lehrplänen widerspiegeln. Auch in Fadels vier Dimensionen der Bildung wird das Wissen um die Dimensionen Fähigkeiten, Charakter und Meta-Lernen erweitert, wobei letzteres einen Reflexionsprozess über alle drei Dimensionen impliziert. Schließlich sind die Aus- und Weiterbildungsstrukturen für Lehrpersonal so zu gestalten, dass zunächst ein generelles Verständnis bezüglich der Veränderungen und der neuen Anforderungen entwickelt wird, und darauf basierend dann ein Bildungsprozess initiiert wird, der auf dem Konzept des lebenslangen Lernens fußt. Das von Michael Fullan entwickelte Modell der *New Pedagogies* basiert auf den sogenannten *deep learning* Bildungszielen, die über den Erwerb von Fachwissen hinausgehen und eine veränderte Konfiguration von Technologie, Pädagogik und Veränderungswissen implizieren.

### 8.3. (BERUFS-)BILDUNG IN GLOBALEN VEREINBARUNGEN

#### 8.3.1. DAS BILDUNGSZIEL 4.1. DER UN NACHHALTIGKEITSZIELE 2030

Referenzrahmen können auf lokaler, staatlicher, zwischenstaatlicher und globaler Ebene entstehen und dienen Akteuren eines bestimmten festgelegten Handlungsfeldes als Orientierung. Sie beinhalten spezifische Annahmen über die Beschaffenheit der Welt und haben meist nicht-bindenden Charakter. Durch die Übernahme von Teilen oder des gesamten Referenzrahmens in die nationale Gesetzgebung, können die darin enthaltenen Empfehlungen rechtlich verbindlich gemacht werden. Globale Ziele erfordern globale Kompetenzen für die Gestaltung einer demokratischen, friedlichen, gerechten und nachhaltigen Weltgesellschaft. Gleichzeitig ist zu bemerken, dass eine einheitliche Lösung, die universal anwendbar ist, nicht den Erfordernissen des Arbeitsmarktes genügt. Dieser benötigt Professionelle mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnissen. Die Kampagne Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die aus der Agenda 21 von 1992 entstand und ausdrücklich im Zielkatalog der UN Agenda 2030 verankert ist, ist gerade auch für den Bereich der beruflichen Bildung als ganzheitliches Konzept ein zentraler Referenzrahmen. Dabei zielt die Bildungsoffensive darauf ab, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und verantwortungsbewusstem Handeln zu befähigen, im Sinne einer ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Nachhaltigkeit. Im Bericht der so genannten Brundtland-Kommission wird nachhaltige Entwicklung definiert als eine „Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff, 1987: 46; Originaldefinition in WCED, 1987: 43).

Darüber hinaus ist Bildung für nachhaltige Entwicklung bereits in viele globale Rahmenprogramme und Konventionen integriert: So findet sie sich beispielsweise in Art. 6 der Klimakonvention, Art. 13 der Biodiversitätskonvention, dem Rahmenaktionsprogramm für Katastrophenvorsorge (*Hyogo Framework for Action*) sowie dem Programm für Nachhaltigkeit in Konsum und Produktion. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt einen zweifachen Ansatz: Zum einen die Integration der nachhaltigen Entwicklung in die Bildung und zum anderen die Integration der Bildung in die nachhaltige Entwicklung. Damit ist Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur ein eigenständiges Ziel, sondern eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen der anderen Nachhaltigkeitsziele. Durch Bildung können grundlegende Verhaltensweisen geändert werden und gute lebenslange Gewohnheiten vermittelt werden. Mit der Ausbildung von Fachpersonal und Expertise leistet Bildung daher einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Gesundheit (SDG 3), zur Verbesserung der Wasser- und Sanitärversorgung (SDG 6) sowie auch zur Ernährungssicherheit (SDG 2), denn gebildete Landwirte wissen, wie man neue Technologien einsetzt und entwickeln ein entsprechendes Bewusstsein für den Klimawandel. Das Weltaktionsprogramm Bildung für Nachhaltige Entwicklung, welches im Anschluss an die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) ausgerufen wurde, setzt den Schwerpunkt auf sogenannte fünf prioritäre Handlungsfelder, darunter auch die Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren im Bereich der BNE.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Die vier anderen prioritären Handlungsfelder lauten: Politische Unterstützung, Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen, Stärkung und Mobilisierung der Jugend, Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Laut des Aktionsrahmens der Bildungsagenda 2030, haben nur die Hälfte der UNESCO-Mitgliedstaaten, Bildung für Nachhaltige Entwicklung in die bildungspolitischen Strategien ihres Landes integriert. Laut dem Weltbildungsbericht 2017/18 haben nur 51% der Länder Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Politik und 33% in die Lehrpläne eingeschlossen. Lediglich 7% behandeln Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerausbildung.

In der Bildungsagenda 2030, die als Leitbild und Referenzrahmen für eine ganzheitliche Bildungspolitik dient und als integraler Bestandteil der globalen Nachhaltigkeitsziele gilt, wird dem Begriff der Bildung ein ganzheitliches Verständnis zu Grunde gelegt, welches universell gilt. Konkret lautet das Bildungsziel (SDG 4):

„Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen. Bildung stattet die Lernenden aller Altersgruppen mit den notwendigen Fähigkeiten und Werten aus, um verantwortliche Weltbürger zu sein. Dazu zählen die Achtung der Menschenrechte, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der ökologischen Nachhaltigkeit. Die Investition in die Bildung und die Stärkung des Bildungssektors sind der Schlüssel zur Entwicklung eines Landes und seiner Menschen.“  
(Walter Hirche, Vorstandsmitglied der Deutschen UNESCO-Kommission und Vorsitzender des Fachausschusses Bildung, über die globale Bildungsagenda)

Das Ziel macht deutlich, dass gute Bildung über reines Faktenwissen hinausgeht und die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit ins Zentrum stellt. Dabei werden nichtkognitive Aspekte der Bildung integriert, die Menschen zu vorausschauendem Denken und verantwortlichem Handeln befähigen sowie die Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ermöglichen. Aus dem übergeordneten Ziel leiten sich weitere Unterziele (7) und Mittel (3) ab, wobei 4.3 Bezug zur beruflichen Bildung nimmt. Hier heißt es:

„Bis 2030 allen Frauen und Männern einen gleichberechtigten und bezahlbaren Zugang zu hochwertiger beruflicher und akademischer Bildung ermöglichen.“

Konkreten Bezug zur Lehrerbildung wird in 4.c genommen:

„Bis 2030 die Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals sicherstellen, auch durch internationale Zusammenarbeit in Entwicklungsländern.“

Berufliche Bildung ist ein Grundpfeiler für eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Erreichung aller siebzehn globalen Nachhaltigkeitsziele. Einen konkreten Bezug zur beruflichen Bildung haben neben dem SDG 4 zudem noch SDG 5: „Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen“, sowie SDG 8: „Dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern.“

Mit der Incheon-Erklärung, die während des Weltbildungsforums im Mai 2015 verabschiedet wurde, bekannten sich die Länder der globalen Bildungsgemeinschaft zu einer einzigen, erneuerten Bildungsagenda 2030, die ganzheitlich, ambitioniert, inklusiv und zukunftsorientiert ist.

Nationale Bildungssysteme können angesichts der globalen Herausforderungen und der sich schnell wandelnden Arbeitsmärkte und technologischen Fortschritts nicht mehr nur als alleinstehende unabhängige Systeme funktionieren, sondern müssen in eine ganzheitliche, humanistische Vision eingebettet werden, die diesen neuen Gegebenheiten Rechnung trägt und zu einem neuen, angepassten Entwicklungsmodell beiträgt. Der UNESCO Weltbildungsbericht 2017/18 mit dem Titel „Verantwortung für Bildung“ macht deutlich, dass hochwertige und chancengerechte Bildung nur durch das Zusammenwirken aller Akteure mit der Übernahme von Verantwortung erreicht werden kann, denn „ohne klare Informationen und ausreichende Ressourcen und Kompetenzen werden ihre Bemühungen scheitern“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017: 2).

Zur Erreichung des übergeordneten Nachhaltigkeitsziels SDG 4: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ und ihrer entsprechenden Zielvorgaben und Mittel zur Umsetzung wurde der entsprechende Aktionsplan verabschiedet, der den Regierungen und Partnern eine Anleitung für die Umsetzung der Bildungsagenda bietet, und zwar auf nationaler, regionaler und globaler Ebene. Da er auf einem breiten globalen Konsens beruht, muss er bei der Implementierung den bildungspolitischen Kontext des Landes berücksichtigen und das entsprechende System anpassen. Die sechs „Education For All“-Ziele (EFA) und die *Millennium Development Goals*, die auf dem Weltbildungsforum in 2000 verabschiedet wurden, wurden bis 2015 nicht erreicht, was zu der Erkenntnis führte, dass weitere Anstrengungen in die richtige Richtung erforderlich sind. Darunter liegt der Fokus nicht nur auf dem Zugang zur Bildung, sondern auch der Bildungsqualität, also was die Schüler eigentlich lernen und welche Fähigkeiten und Kompetenzen sie erwerben. Dies ist besonders für den ägyptischen Kontext von hoher Relevanz, da der quantitative Ausbau der Bildung während des Nasser-Regimes mit einer Vernachlässigung der Bildungsqualität einherging, mit schwerwiegenden Konsequenzen, die bis heute reichen. Zur Vermittlung relevanter und nachgefragter Fähigkeiten und Kompetenzen sind neben der erforderlichen Infrastruktur, gut ausgebildete, angemessen bezahlte und motivierte Lehrkräfte erforderlich. Gleichzeitig erfordert Qualität auch entsprechende Management-, Monitoring-, und Rechenschaftssysteme.

Die Prinzipien des Aktionsrahmens beruhen auf internationalen Instrumenten und Vereinbarungen (wie zum Beispiel die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Konvention gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, usw.) und stellen das Grundgerüst für jedes Bildungssystem: Demnach gilt Bildung als grundlegendes Menschenrecht und schafft die Voraussetzung für die Inanspruchnahme weiterer Rechte. Des Weiteren ist Bildung als öffentliches Gut anzusehen, und schließlich ist Geschlechtergleichberechtigung untrennbar mit dem Recht auf Bildung für alle verbunden.

Das übergeordnete Ziel mit den abgeleiteten Unterzielen und Mitteln sollte, entsprechend dem Bekenntnis der Mitgliedsstaaten, in die jeweilige nationale Gesetzgebung integriert und mit geeigneten Instrumenten und Maßnahmen implementiert werden. Hierzu wird empfohlen, für jedes Unterziel Zwischenziele in Form quantitativer Meilensteine festzulegen, die durch Monitoring-Mechanismen überprüft werden. Im Aktionsrahmen werden für jedes der Unterziele mögliche Strategien vorgeschlagen, die an die jeweiligen länderspezifischen Kontexte und bildungspolitischen Prioritäten angepasst werden müssen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung wird empfohlen, alle relevanten Akteure (Sozialpartner) in die Erarbeitung und Bereitstellung der Bildungs- und Ausbildungsprogramme einzubeziehen und sicherzustellen, dass diese Programme qualitativ hochwertig sind, die notwendigen Schlüsselkompetenzen beinhalten und von zertifizierten und qualifizierten Lehrkörpern vermittelt werden. Dazu sind effiziente Qualitätssicherungssysteme und Qualifikationsrahmen zu schaffen, die auch eine grenzüberschreitende Anerkennung der Berufsbildungsabschlüsse ermöglichen. Um auch berufliche Bildung inklusiv zu gestalten, sollten Bildungssysteme in der Weise verändert werden, dass sie auf die Vielfalt und Bedürfnisse der Lernenden reagieren.

Der Aktionsrahmen betont, insbesondere durch den Implementierungsmechanismus 4.c, die zentrale Rolle der Lehrkräfte für das Erreichen der Ziele der Bildungsagenda 2030. Professionell ausgebildete Lehrkräfte nehmen nicht zuletzt auch für die Schaffung von Chancengerechtigkeit eine Schlüsselrolle ein. Der Aktionsrahmen empfiehlt Maßnahmen und Strategien zu entwickeln, die den Beruf attraktiv machen und zwar für die besten und motiviertesten Kandidaten. Dies ist verbunden mit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung sowie kontinuierlichen Weiterbildungsprogrammen im Sinne des lebenslangen Lernens. Ein entsprechend konzipierter Qualifikationsrahmen für das Lehrpersonal dient dabei der Orientierung und Überprüfung ihrer Qualität und macht auf eventuell erforderliche Anpassungen aufmerksam. Die in diesem Zusammenhang empfohlenen Strategien zielen insgesamt auf eine Verbesserung des Status von Lehrkräften und der Lehrqualität, die sich unmittelbar auf die Lernqualität und damit die Qualität des Bildungssystems als Ganzes auswirkt. Besonders die Einbindung des Lehrpersonals und aller Beteiligten in den Gestaltungs- und Entscheidungsprozess im Sinne eines partizipatorischen politischen Dialogs zwischen allen Akteuren, ist für eine nachhaltige Bildungspolitik von zentraler Bedeutung. Gerade für eine lernende Organisation, die jede Bildungseinrichtung sein sollte, sind die beiden Elemente Partizipation und Dialog Grundbausteine für die fünf Disziplinen nach Senge (2008), nämlich persönliche Entwicklung, eine gemeinsame Vision, mentale Modelle, Team-Lernen und systemisches Denken. Gerade in Ägypten macht das Fehlen der ganzheitlichen Betrachtung eines Systems die Wirkungszusammenhänge innerhalb dieses Systems nicht sichtbar, was ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und Undurchschaubarkeit erzeugt.

Zur Erreichung der Bildungsziele sind zudem effektive Finanzierungsmechanismen erforderlich, die auf angemessenen Ausgabenzielen beruhen. Im Aktionsrahmen werden als Referenzwerte mindestens 4% bis 6% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und/oder mindestens 15% bis 20% der öffentlichen Ausgaben für Bildung empfohlen. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit der Nutzung internationaler öffentlicher Finanzen betont, die eine wesentliche Quelle der Bildungsfinanzierung insbesondere für Länder mit niedrigerem Einkommen darstellen.

Aufgrund der herausragenden Rolle der beruflichen Bildung, insbesondere in Zeiten einer sich rasch wandelnden Gesellschaft, verabschiedete die UNESCO im Jahr 2016 die Berufsbildungsstrategie 2016-2021. Zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 sind die Aus- und Weiterbildung qualifizierter und kompetenter Individuen von zentraler Bedeutung. Die Bildungsagenda 2030, welcher das Nachhaltigkeitsziel 2030 zu Grunde liegt, legt großen Wert auf die Entwicklung von technischen und berufsspezifischen Fähigkeiten und den Zugang von Berufsbildung für alle und wird in diesem Kontext als wichtiges Instrument gesehen, um den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen gerecht zu werden, nämlich in dem gerechtes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum gefördert wird.

Die Evaluation der vorhergehenden Strategie für Berufsbildung 2010 – 2015 betonte die Führungsrolle der UNESCO bei der Darstellung von beruflicher Bildung als ein Lernweg, der einen wesentlichen Beitrag zur Gleichstellung, sozialer Gerechtigkeit, lebenslangem Lernen und nachhaltiger Entwicklung leistet. Im Einklang mit dem Bildungsziel der Nachhaltigkeitsagenda, verfolgt die Strategie das Ziel, die Mitgliedsstaaten bei ihren individuellen Bemühungen zu unterstützen, die Relevanz ihrer Berufsbildungssysteme zu verbessern und die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Die Schwerpunkte der Strategie sind dabei die Förderung von Jugendbeschäftigung und Unternehmertum, die Förderung von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sowie die Förderung des Übergangs zu grünen Volkswirtschaften und nachhaltigen Gesellschaften. Die Entwicklung dieser Berufsbildungsstrategie baut auf der im November 2015 von der UNESCO Generalkonferenz verabschiedeten Empfehlung zur Berufsbildung auf, in der Berufsbildung als Teil des universellen Rechts auf Bildung und auf Arbeit gemäß Artikel 23 und 26 der Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte verstanden wird. Sie unterstreicht zudem die Orientierung am Arbeitsmarkt und die Einbeziehung aller Sozialpartner. Lernprozesse im Rahmen der beruflichen Bildung sollten auf grundlegenden Fähigkeiten aufbauen und das Verständnis für die wissenschaftlichen, technologischen, sozialen, kulturellen, ökologischen und wirtschaftlichen Aspekte weiter vertiefen. Die berufliche Bildung sollte einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und transversale und unternehmerische Fähigkeiten, Fähigkeiten für Gesundheit und Arbeitssicherheit, kulturelle Entwicklung, verantwortliche Bürgerschaft, nachhaltige Entwicklung und Kenntnisse über Arbeitsrechte fördern. Die Empfehlung der UNESCO wurde erstmals bei der Generalkonferenz 1962 verabschiedet und entsprechend der Entwicklungen überarbeitet. In den Überarbeitungen findet die Verfassung für technische und berufliche Bildung der UNESCO Berücksichtigung, die bei der 25.Tagung der UNESCO-Generalkonferenz in Paris am 10.11.1989 angenommen wurde.

Bereits auf dem dritten internationalen Berufsbildungskongress, der vom 14. bis 16. Mai 2012 in Shanghai tagte, wurden zentrale Herausforderungen herausgearbeitet und entsprechende Empfehlungen als Reaktion auf diese Herausforderungen ausgesprochen. Dazu zählen unter anderem die Entwicklung effektiver Maßnahmen zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen, zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals und der Stärkung von Lehrstandards auf allen Ebenen. In diesem Rahmen sind auch übergreifende Kompetenzen wie Problemlösungsfähigkeit, kritisches Denken, unternehmerische Kompetenzen sowie Anpassungsfähigkeit zu fördern, und dadurch die Voraussetzungen für eine nachhaltige Lebensgrundlage zu schaffen. Außerdem sollte das Berufsbildungssystem in das allgemeine Bildungssystem integriert werden, so dass ein hoher Grad an Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem tertiären Bildungsbereich gewährleistet ist. Unabhängig davon welche Laufbahn gewählt wird, sollten neben den Grundkenntnissen, Werten und Einstellungen, arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt werden. Auch während des *UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education*, welches vom 8. – 10. November 2004 in Hangzhou, China stattfand, wurden die Herausforderungen mit Bezug auf Berufsbildung diskutiert, darunter die Marginalisierung vis à vis allgemeiner akademischer Ausbildung, die Fragmentierung insbesondere hinsichtlich der Lehrerausbildung für berufliche Schulen und der Mangel einer etablierten Forschungskultur für Berufsbildung. Die Teilnehmer des Treffens einigten sich auf Standards und einen internationalen Rahmenlehrplan für einen universitären Master-Abschluss für Berufsschullehrer und –dozenten. Zum ersten Mal wurde von der wissenschaftlichen Berufsbildungsgemeinschaft, gemeinsam mit UNESCO-UNEVOC ein Katalog mit den zwölf wichtigsten Disziplinen der Berufsbildungslehrerbildung ausgearbeitet.



Dies sollte den internationalen Austausch von Studenten und Dozenten erleichtern, was zuvor aufgrund sehr unterschiedlicher Ausbildungssysteme für Berufsschullehrer nicht möglich war (Bünning/Zhao, 2006).

Der Commonwealth Education Hub, eine Initiative des Commonwealth Sekretariats, hat im Zusammenhang mit der globalen Nachhaltigkeitsagenda und dem Mandat der neunzehnten Konferenz der Commonwealth-Bildungsminister, einen Rahmenlehrplan entwickelt, der den Ländern als Orientierung bei der Konzeptualisierung und Entwicklung der nationalen Lehrpläne dienen soll und gleichzeitig einen hohen Grad an Flexibilität ermöglicht. Durch die Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen, ist der Rahmenlehrplan als Kompetenzentwicklungsmodell zu betrachten mit dem Ziel erfolgreiche Lerner, selbstbewusste Individuen und verantwortungsbewusste Bürger herauszubilden.

Der Rahmenlehrplan ist entlang des Lebensphasen-Modells aufgebaut und behandelt entsprechend jedes Nachhaltigkeitsziel in den unterschiedlichen Phasen, in denen Bildung stattfindet – von der Vorschule bis hin zur nachschulischen Bildung und inklusive der nicht formalen Bildung. Der Rahmenlehrplan ist daher als holistisches Gerüst zu begreifen, welches alle Bildungsbereiche, alle Altersgruppen und alle Lebensphasen umfasst und fordert von Lehrpersonen die Nachhaltigkeitskompetenzen auf den entsprechenden Komplexitätsebenen zu fördern.

Die Kompetenzen des Rahmenlehrplans werden in die nachfolgenden drei Säulen eingeteilt und sind analog für alle Bildungsstufen und Nachhaltigkeitsziele übertragbar:



ABBILDUNG 25: KOMPETENZSÄULEN DES RAHMENLEHRPLANS DES COMMONWEALTH EDUCATION HUB

Quelle: Commonwealth Secretariat (2017: 11)

Beispielhaft soll der Rahmenlehrplan mit den drei Kompetenzsäulen für das Nachhaltigkeitsziel 8 „Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum“ dargestellt werden.

Knowledge & Understanding	Skills & Applications	Values & Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beitrag einer Wirtschaft zum Wohlergehen der Menschen</li> <li>• Formalisierte Ausbildung am Arbeitsplatz und Berufsbildung mit enger Interaktion zwischen Bildungseinrichtungen und Industrie</li> <li>• Schulungen für kleine und mittlere Unternehmen (KMUs)</li> <li>• Ausbildungsinhalte angepasst an die Anforderungen des Arbeitsmarkts</li> <li>• Ausbildung für ländliche Unternehmer inklusive Frauen und junge Menschen</li> <li>• Lerninhalte und Ausbildung im Einklang mit Wirtschaftswandel und Nachfrage nach „green skills“ und „green jobs“</li> <li>• Training für lokale Führungskräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizierung von Kindern, die dem Risiko von Kinderarbeit ausgesetzt sind</li> <li>• Verbesserung von Arbeitsbedingungen und Sozialschutz</li> <li>• Durchführung von Bedarfsanalysen</li> <li>• Fähigkeit zur Auditierung der eigenen Gemeinschaft in Bezug auf Nachhaltigkeit</li> <li>• Etablierung von Mechanismen zur Einhaltung menschenwürdiger Arbeitsbedingungen in Lieferketten</li> <li>• Zugang zur Mikrokrediten, Kapazitätsaufbau, technischem Support und Mentoring</li> <li>• Implementierung von Mechanismen zur Steigerung des Zugangs und der Schaffung von Beschäftigung</li> <li>• Fähigkeit, die Erwartungen des Arbeitgebers zu erfüllen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegen Zwangsarbeit und Menschenhandel einsetzen</li> <li>• Förderung der Formalisierung und des Aufbaus von KMU's</li> <li>• Begrenzung von physischen und mentalen Gesundheitsrisikofaktoren sowie Chemikalien am Arbeitsplatz</li> <li>• Motivation zum Unternehmertum</li> <li>• Respektierung der Rechte auf faire und gerechte Arbeitsbedingungen</li> <li>• Wissen, dass jeder eine Rolle in der Bereitstellung von Lösungen spielt</li> <li>• Initiative ergreifen, dass die Stimme von Armen und benachteiligten Gruppen gehört wird</li> </ul>

**ABBILDUNG 26: ANWENDUNG DES RAHMENLEHRPLANS AUF DAS NACHHALTIGKEITSZIEL 8**

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Commonwealth Secretariat, UNESCO und UNODC (2017)

### 8.3.2. ÄGYPTENS VISION 2030

Die ägyptische Regierung hat sich dazu verpflichtet, die globalen Nachhaltigkeitsziele zu erreichen. Dieses Bekenntnis spiegelt sich im Verständnis von nachhaltiger Entwicklung und der entsprechenden Integration in Ägyptens „Strategie für nachhaltige Entwicklung - Vision 2030“ wieder, die sowohl auf die globalen Nachhaltigkeitsziele als auch die Agenda 2063 der Afrikanischen Union abgestimmt ist und als Leitvision für alle Projekte und Programme gilt. Die Strategie berücksichtigt die ökologische, ökonomische und soziale Dimension der nachhaltigen Entwicklung und ist als übergeordneter Plan für alle beteiligten Stakeholder auch des Privatsektors, der Zivilgesellschaft und internationaler Organisationen zu begreifen (VNR 2018). In der Vision wird der Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen und die Notwendigkeit betont, dass sie in den kommenden dreizehn Jahren einen signifikanten Beitrag zur sozialen Transformation Ägyptens leisten muss. Die Regierung steht trotz ihrer Bemühungen zur Dezentralisierung und mehr Partizipation sowie Initiativen zum Kapazitätsaufbau auf verschiedenen administrativen Ebenen, zahlreichen Herausforderungen gegenüber. Das mögliche Bildungsangebot ist eng mit der Verfügbarkeit finanzieller Mittel aus dem öffentlichen Haushalt verbunden. Allein zur Reduzierung der Schülerdichte in Klassen werden mehr als 15 Mrd. EGP benötigt (SDS Strategy Education Pillar: 2).

In der Vision 2030 wird der technischen und beruflichen Bildung (TVET) eine besondere Bedeutung beigemessen. Zudem wird das Potenzial eines gut entwickelten Berufsbildungssystems für die Qualifizierung eines großen Teils der Bevölkerung und damit der Bereitstellung von Karriereperspektiven im In- und Ausland anerkannt. Daher entsprechen die Vision und strategischen Ziele für Bildung und Training dem Ziel 4 der globalen Nachhaltigkeitsagenda, welches sich mit ihren sieben Unterzielen und drei Maßnahmen auf den Bereich der Bildung bezieht. In der strategischen Vision für Bildung 2030 heißt es, dass ein

„qualitativ hochwertiges Bildungs- und Trainingssystem für alle bereitgestellt werden soll, ohne Diskriminierung und in einem effizienten, gerechten, nachhaltigen und flexiblen institutionellen Rahmen. Es sollte Studenten und Auszubildenden die notwendigen Fähigkeiten für kreatives Denken vermitteln und sie technisch und technologisch befähigen. Es sollte einen Beitrag zu der Herausbildung von stolzen, kreativen, verantwortlichen, und wettbewerbsfähigen Bürgern leisten, die Diversität und Differenzen akzeptieren, stolz auf die Geschichte ihres Landes sind und bestrebt sind ihre Zukunft aufzubauen und in der Lage sind mit regionalen und internationalen Akteuren zu konkurrieren.“ (Sustainable Development Strategy, 2015).

Diese strategische Vision bezieht sich auf die allgemeine, technische und universitäre Bildung, wobei strategische Ziele, Leistungs- und Messungsindikatoren und Programme in den verschiedenen Bereichen variieren können.

In der Vision wurden drei strategische Ziele mit Bezug zur technischen und beruflichen Bildung festgelegt, die sich an die Nachfrage- und Angebotsseite dieses Bildungssektors richten:

1. Verbesserung der Qualität des technischen und beruflichen Bildungssystems im Einklang mit internationalen Systemen (Akkreditierung und Qualitätsmanagement),
2. Bereitstellung von Bildung für alle ohne Diskriminierung,

3. Förderung der Wettbewerbsfähigkeit des technischen und beruflichen Bildungssystems und ihren Outputs (Verbesserung der Indikatoren in den globalen Rankings).

Bei der Beschreibung aller drei strategischen Ziele wird die Entwicklung eines Berufsbildungssystems betont, welches an den Arbeitsmarktbedürfnissen ausgerichtet ist. Die Bereitstellung von Bildung ohne Benachteiligung ist besonders angesichts der hohen Schul- und Studiengebühren eine sehr große Herausforderung und erfordert eine umfassende Umstrukturierung des Finanzhaushalts des Staates. Zur Erreichung der strategischen Ziele wurden mehrere quantitative Leistungsindikatoren festgelegt, die jedoch eine regelmäßige Überprüfung und gegebenenfalls Anpassung erfordern. Dazu ist regelmäßige Datenerfassung und Berichterstattung (Monitoring) notwendig und die entsprechende Integration in ein effizientes Managementsystem.

Die in der Vision identifizierten Herausforderungen wurden je nach bildungspolitischer Priorität und Ausmaß der Auswirkungen in drei Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie mit höchster Priorität enthält die Herausforderungen mit den größten Auswirkungen und Möglichkeiten ihrer Kontrolle. Das Fehlen an kompetenten Lehrern und ihre ineffiziente Verteilung sowie auch das gesellschaftliche Ansehen der beruflichen Bildung und ihrer Karrieremöglichkeiten fallen unter diese Kategorie. An den Auswirkungen dieser Herausforderungen auf das Bildungssystem und damit auch auf die Arbeitsmarktsituation bestehen keine Zweifel, allerdings ist eine traditionell und historisch geprägte gesellschaftliche Wahrnehmung nur schwerlich zu ändern und erfordert kulturell angepasste Kampagnen und Anreizsysteme. In die Kategorie sekundärer Priorität fallen zum einen die veralteten Lehrpläne, die dazu führen, dass kein relevantes Wissen vermittelt wird und somit nicht den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts gerecht werden. Um den Status der beruflichen Bildung dahingehend zu verändern, dass dieser Weg als eine attraktive Alternative zur akademischen Ausbildung empfunden wird, die einen wichtigen Beitrag zur Senkung der Arbeitslosigkeit und der positiven Entwicklung der Wirtschaft leisten kann, sind aktuelle, dem technologischen Stand angepasste und von den Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt gefragte Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die durch adäquate Lehrmethoden in den Lehrplan integriert werden müssen. In der Kategorie geringster Priorität findet sich das Fehlen von finanziellen Ressourcen für berufliche Schulen und Ausbildungszentren sowie der Bereitstellung von Lehrmaterial. Die Bereitstellung des erforderlichen Budgets für den beruflichen Bildungssektor sollte eigentlich eine bildungspolitische Priorität darstellen, da die Bewältigung der anderen Herausforderungen unmittelbar davon abhängen und das Fehlen somit ein Hindernis darstellt, um Lehrmaterialien und die erforderliche Infrastruktur bereitzustellen, in welcher ein solches System operieren kann. Ebenso wird in der dritten Kategorie die mangelnde Professionalität der Lehrer an beruflichen Schulen aufgelistet, was damit zusammenhängt, dass diese keine adäquate Aus- und Weiterbildung erfahren, auch um auf dem neuesten Stand der technologischen Entwicklung zu sein.

Im Bereich der Berufsbildung ist der Europäische Referenzrahmen für Qualitätssicherung ein Gerüst, welches den Mitgliedstaaten dabei hilft, ihre Berufsbildungssysteme kontinuierlich zu verbessern und zu überwachen.

In der Bildungsstrategie der Weltbank wird die Notwendigkeit der Zusammenarbeit bei der Bildungsreform klar betont. Hier heißt es: „Diese Aufgabe ist zu groß für eine einzelne Institution und zu wichtig, als dass nur eine Perspektive das Sagen haben könnte. Regierungen, NGOs, lokale Stakeholder müssen mit den bilateralen und multilateralen Entwicklungsorganisationen eng zusammenarbeiten, um sicherzustellen, dass die Bildungsziele jedes Landes erreicht werden...Viele andere haben ebenso wichtige Funktionen, darunter Schüler, Eltern, Familien, Gemeinschaften, Lehrergruppen, Stiftungen und private Unternehmen. Besonders lokale Partner haben das Wissen und Verständnis für die Werte, Kultur und Traditionen als wesentliche Merkmale von nachhaltiger Entwicklung“ (World Bank, 1999).

### Zwischenfazit

Bildung und Berufsbildung sind längst zentrale Bestandteile globaler Vereinbarungen, nicht zuletzt der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDG) der Vereinten Nationen, an die sich auch Ägypten angedockt hat. Bildung und Nachhaltigkeit stehen in einem gegenseitigen Interdependenzverhältnis, was durch die Kampagne „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), die in der Nachhaltigkeitsagenda verankert ist, deutlich wird. Dabei geht es um die Integration von nachhaltiger Entwicklung in Bildung und andersherum, die Integration von Bildung in nachhaltige Entwicklung. Gleichzeitig ist Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Grundvoraussetzung für das Erreichen der anderen Nachhaltigkeitsziele, darunter die Verbesserung der Gesundheit, Wasser- und Sanitärversorgung und die Ernährungssicherheit. Die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften zählt zu den fünf prioritären Handlungsfeldern des Weltaktionsprogramms „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Ein Aktionsrahmen für die Erreichung einer inklusiven, gerechten und hochwertigen Bildung bis 2030 (SDG 4) wurde verabschiedet und dient als Handlungsrahmen zur Umsetzung auf nationaler Ebene. Die UNESCO verabschiedete im Jahr 2016 die Berufsbildungsstrategie 2016-2021, die im Einklang mit der globalen Nachhaltigkeitsagenda steht und den Beitrag der beruflichen Bildung zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele hervorhebt. In Ägyptens Vision 2030 wird Bezug zu den globalen Nachhaltigkeitszielen und der Agenda 2063 der Afrikanischen Union genommen und der technischen und beruflichen Bildung (TVET) in einem separaten Kapitel eine besondere Bedeutung beigemessen. Auch wenn sich die wünschenswerten Entwicklungen und Zielsetzungen auf globaler Ebene und im ägyptischen Kontext in der Rhetorik weitestgehend übereinstimmen, stellt die praktische Umsetzung eine große Herausforderung dar.

### 8.3.3. EXKURS: DAS NACHHALTIGKEITSPROJEKT SEKEM

Der Begriff der Nachhaltigkeit hat sich zu einem Modewort in Alltag, Wirtschaft und Politik entwickelt und wird inflationär in allen Lebenssphären verwendet, im Zusammenhang mit Bildung, Mobilität, Energie, Nahrung, Organisationen und ganzen Systemen. Meistens geht es dabei um eine „dauerhafte“ oder „langanhaltende“ Wirkung von Maßnahmen oder Bemühungen.

Bei einer Definition von nachhaltiger Entwicklung wird in der Literatur häufig auf den Brundtland Bericht von 1987 „Our Common Future“ zurückgegriffen. Die Kommission definiert nachhaltige Entwicklung als eine Entwicklung „[...] welche die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“. (Brundtland Commission, 1987).

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ hat seinen Ursprung in einer Forderung des damaligen Oberberghauptmanns am kursächsischen Hof in Freiberg, Hans Carl von Carlowitz, der forderte, dass immer nur so viel Holz in einem Wald geschlagen werden sollte, wie durch planmäßige Aufforstung nachwachsen kann, sodass der Bestand auch für die zukünftige Nutzung erhalten bleibt. In seinem Werk von 1713 „Sylvicultura oeconomica“ wies er auf die Notwendigkeit hin „Reserven für künftige Generationen nachzuhalten“ (Braun/Seybold, 2012: 9).

Nachhaltige Entwicklung ist als mehrdimensionaler Ansatz zu verstehen, wobei das sogenannte Drei-Säulen-Modell der nachhaltigen Entwicklung, auch bekannt als Nachhaltigkeitsdreieck, auf der Hypothese basiert, dass nachhaltige Entwicklung nur durch die gleichzeitige Berücksichtigung und Verknüpfung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension erzielt werden kann.



**ABBILDUNG 27: DIE DREI DIMENSIONEN DER NACHHALTIGKEIT**

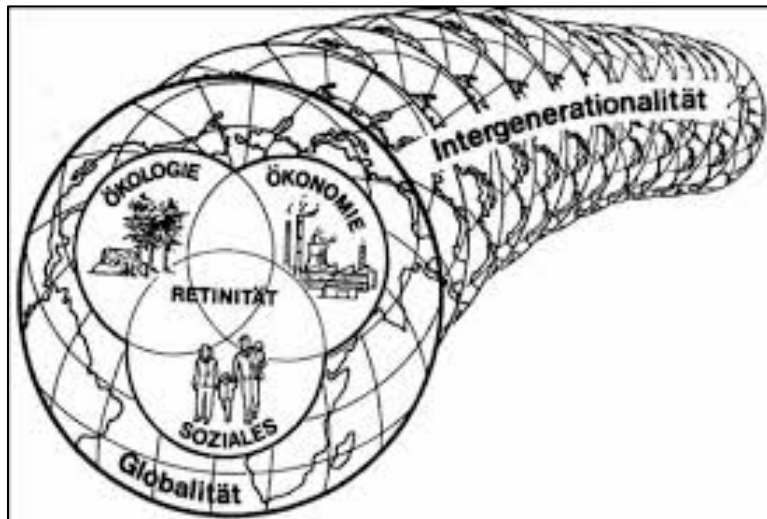
Quelle: The Sustainable People. Online: <https://thesustainablepeople.com/das-drei-saeulen-modell-der-nachhaltigkeit/>

Die ökologische Dimension impliziert den schonenden Umgang mit Energie- und Rohstoffressourcen der Erde unter Berücksichtigung der Ressourcenendlichkeit und der Aufnahmefähigkeit für Emissionen, Abfälle und Grenzen für irreversible Eingriffe in den Naturhaushalt.

Eine ökologisch nachhaltige Lebensweise beansprucht natürliche Lebensgrundlagen nur in dem Maße, wie diese sich regenerieren.

Die ökonomische Dimension bezieht sich auf einer dauerhaft wettbewerbsfähige Wertschöpfung in Produktion, Handel und Dienstleistung, ohne über die eigenen Verhältnisse zu leben.

Die soziale Dimension erfordert eine Organisation, die für eine gerechte Ressourcenverteilung, soziale Gerechtigkeit, humane Arbeitsplätze, Bildung und Qualifikation für die jetzige und die nachfolgenden Generationen sorgt und Konflikte auf friedlichem und zivilem Wege löst (Braun/Seybold, 2012).



**ABBILDUNG 28: RETINITÄT, GLOBALITÄT UND INTERGENERATIONALITÄT**

Quelle: Mayer (1998: 25-49)

In der Darstellung von Mayer (1998) wird neben der Vernetzung der drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (Retinität), die Globalität der nachhaltigen Entwicklung, das heißt die Gerechtigkeit bezüglich der Lebenschancen und –qualitäten aller Menschen (intragenerational) sowie die Gerechtigkeit im Hinblick auf zukünftige Generationen (Intergenerationalität) betont.

Das vorherrschende Nachhaltigkeitsverständnis geht davon aus, dass alle drei Dimensionen gleiche Bedeutung haben und somit mit nachhaltiger Entwicklung in gleicher Weise und gleichem Umfang die jeweiligen Ziele der Dimensionen verfolgt werden. Man spricht bei dem Nachhaltigkeitsdreieck oder Drei-Säulen Modell gemäß Behlau (2012) von einem „dreispaltigen Wunschzettel, auf dem jeder Akteur sein Anliegen eintragen könne“ (Behlau, 2012: 25).

Kritiker des Nachhaltigkeitsdreiecks messen der ökologischen Dimension eine besondere Bedeutung bei, und sehen den Schutz der Lebensgrundlagen in globaler Perspektive als oberste Priorität der Politik und als notwendige Voraussetzung, um ökonomische und soziale Nachhaltigkeitsziele zu erreichen (vgl. SRU, 2011: 3). Auch sogenannte „Wachstumskritiker“, darunter Niko Paech (2012), sind der Meinung, dass dauerhaftes Wirtschaftswachstum nicht ohne Übernutzung der Ressourcen durchgehalten werden kann. Die Erkenntnis über die „Grenzen des Wachstums“ wurde bereits 1972 dargestellt, dann vom Club of Rome Anfang wiederholt betont:

„Die Versorgung einer bis 2050 um weitere 2 Milliarden Menschen wachsenden Weltbevölkerung und der allgemeine Anstieg des Lebensstandards werden unsere Fähigkeit zur Erhaltung bzw. Erneuerung dieser Naturgüter, von denen alles Leben abhängig ist, auf eine schwere Probe stellen.“ (Club of Rome 2012)

Obwohl das Aktionsprogramm der nachhaltigen Entwicklung von 1992 sowie die Nachhaltigkeitsziele von 2015 von mehr als 180 Staaten, darunter Ägypten, unterzeichnet worden sind, ist die tatsächliche Implementierung eine große Herausforderung, die eines effektiven und systematischen Managements mit entsprechendem Monitoring- und Evaluationssmechanismus bedarf.

SEKEM kann als sozialer Mikrokosmos bezeichnet werden, der den globalen Nachhaltigkeitsgedanken in kleiner, überschaubarer Form in Ägypten realisiert. In einem Bericht „SEKEM Vision and Mission 2057“ von 2018, wird es als eines der feinsten Artikulierungen eines integrierten individuellen-organisationalen gesellschaftlichen Entwicklungsmodells der Welt bezeichnet (SEKEM Future Council, 2018: 1). Die SEKEM Initiative, die 1977 ins Leben gerufen wurde, gründet auf den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – es wird ein ganzheitlicher Ansatz vertreten. Ziel war die Realisierung der Vision einer nachhaltigen menschlichen Entwicklung, die von dem Gründer SEKEM's Ibrahim Abouleish angestrebt wurde, der selbst ein visionärer Führer war, der die Qualitäten Empathie, Inspiration, Wissensdurst und Pragmatismus verkörperte. Als er 1977 aus Deutschland zurück nach Ägypten kam, hatte er tief im Inneren eine starke Vision für SEKEM:

“In the midst of sand and desert I see myself standing as a well drawing water. Carefully I plant trees, herbs and flowers and wet their roots with the precious drops. The cool well water attracts human beings and animals to refresh and quicken themselves. Trees give shade, the land turns green, fragrant flowers bloom, insects, birds and butterflies show their devotion to God, the creator, as if they were citing the first Sura of the Qu'ran. The human, perceiving the hidden praise of God, care for and see all that is created as a reflection of paradise on earth. For me this idea of an oasis in the middle of a hostile environment is like an image of the resurrection at dawn, after a long journey through the nightly desert. I saw it in front of me like a model before the actual work in the desert started. And yet in reality I desired even more: I wanted the whole world to develop.”

Prof. Dr. Ibrahim Abouleish wurde sehr stark von dem Wort „Entwicklung“, welches von Goethe geprägt wurde, inspiriert. Daraus hat sich für ihn die Frage gestellt, wie man Menschen entwickeln kann. Entwicklung ist heute die Kernidee von SEKEM. Eine ganzheitliche menschliche Entwicklung ist der Kern der Vision und spiegelt sich in allen Aktivitäten und Programmen wieder. Dabei spielt die Kunst eine sehr wichtige Rolle. Bereits im Kindergarten lernt jedes Kind ein Musikinstrument und die morgendliche Willkommensrunde wird mit einem Musikstück eingeleitet. „Ohne Kunst gibt es keine Entwicklung“ sagte Dr. Abouleish in einem Interview 2016 in Graz. Der starke Glaube an die Realisierung, ein charismatischer und pragmatischer Führungsstil und der Aufbau und die Pflege eines umfassenden Partnerschaftsnetzwerkes haben SEKEM zu dem gemacht, was es heute ist: Ein Vorbild für nachhaltige Entwicklung mit internationaler Anerkennung, unter anderem mit dem alternativen Nobelpreis 2003, der Business for Peace Award 2012 oder der Land for Life Award for UNCCD in 2015 ausgezeichnet.



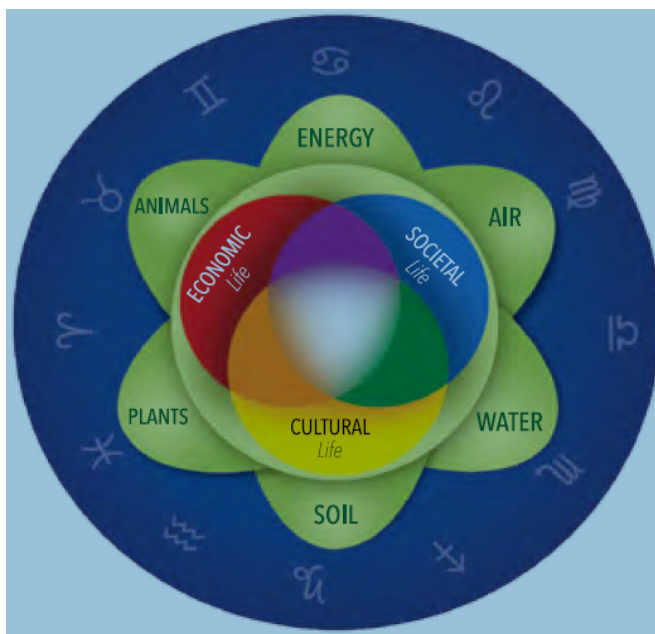
Neben der Unternehmensgruppe SEKEMs, die für eine nachhaltige und effiziente Wertschöpfungskette sorgt, wurde die unabhängige SEKEM Entwicklungsstiftung (SDF) gegründet, die mehrere Schulen betreibt, einen Kindergarten, ein Berufsbildungszentrum, ein medizinisches Zentrum und viele Entwicklungsprojekte. Die Heliopolis Universität für nachhaltige Entwicklung, die im Jahr 2012 den Betrieb aufnahm, ist die jüngste Errungenschaft der Stiftung.

Ein wichtiger Gedanke ist der geschlossene Kreislauf der Lebensgemeinschaften, wobei eine Infrastruktur etabliert wird, Land zurückgewonnen und kultiviert wird und darauf basierend, eine große Anzahl an Arbeitsplätzen geschaffen werden, welche den Familien ein stabiles Einkommen sichern, Gesundheitsversorgung und Bildungseinrichtungen. Die Anwendung nachhaltiger landwirtschaftlicher Methoden hilft dabei, dem Klimawandel entgegenzuwirken und generiert zusätzlichen Wert für die Gesellschaft. Die organische Produktion wird von Firmen weiterverarbeitet, die angelockt werden, ihre Fabriken rund um die Gesellschaft zu etablieren und dadurch neue Arbeitsplätze zu generieren. Die Wertschöpfung des Wirtschaftslebens wird für die Finanzierung von Bildung, Kunst und Forschung und anderen Aktivitäten genutzt, um das menschliche Potenzial voll auszuschöpfen.

Dr. Ibrahim Abouleish hatte die folgende Vision für SEKEM, die später vom SEKEM Future Council für 2057 erweitert wurde:

“Sustainable development towards a future where every human being can unfold his or her individual potential; where mankind is living together in social forms reflecting human dignity; and where all economic activity is conducted in accordance with ecological and ethical principles.” – Ibrahim Abouleish

In allen vier Dimensionen wurde die Vision für SEKEM und Ägypten 2057 mit der Mission 2057 und den Zielen 2057 verknüpft. Der Nachhaltigkeitsgedanke und die Vision SEKEM's lassen sich an der sogenannten „Sustainability Flower“ veranschaulichen:

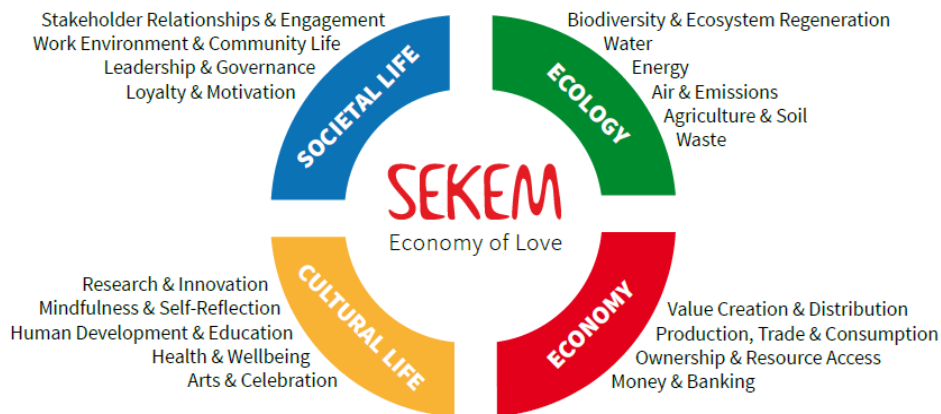


**ABBILDUNG 29: SEKEM SUSTAINABILITY FLOWER**

Quelle: SEKEM-Report (2018: 12)

Die Sustainability Flower ist ein Management, Bewertungs- und Kommunikationstool, welches die vier Lebenssphären wirtschaftliches, soziales, kulturelles und ökologisches Leben widerspiegelt und ein Set von Indikatoren enthält, die SEKEMs Einfluss und Performanz in diesen Bereichen abbilden.

SEKEM vertritt den Gedanken einer „Economy of Love“ (EoL), wobei diese eng in Verbindung mit den anderen Dimensionen der Nachhaltigkeitsblume steht, da eine nachhaltige Wirtschaft ohne die Berücksichtigung von Kultur, Gesellschaft und Umwelt nicht möglich ist. Es geht dabei um viel mehr als nur faire Preisgestaltung und angemessene Arbeitsbedingungen.



**ABBILDUNG 30: SEKEM ECONOMY OF LOVE (EOL)**

Quelle: SEKEM-Report (2018:12)

SEKEM hat basierend auf den globalen Nachhaltigkeitszielen der UN (SDG 2030) eigene 18 SEKEM Vision Goals (SVG) für das Jahr 2027 und das Jahr 2057 entwickelt, die sich in den vier Dimensionen wiederfinden.

### 1. Human Development

SVG 1: Ganzheitliche Bildung

SVG 2: integrales Universitätsmodell

SVG 3: Ganzheitliche Forschung

SVG 4: Integrative Medizin

SVG 5: Neue Kultur

### 2. Umwelt

SVG 6: 100% Organisch (Fokus 2018)

SVG 7: Autarkes Wassermanagement

SVG 8: 100% Erneuerbare Energien

SVG 9: Stabile Biodiversität

SVG 10: Klimaschutz

SVG 11: Zero Waste

### 3. Wirtschaftliche Wertschöpfung

SVG 12: Kreislaufwirtschaft

SVG 13: Economy of Love

SVG 14: Ethisches Banking

SVG 15: Bereitstellung biodynamischer Produkte

SVG 16: Transparenter Handel

## 4. Soziales Leben

SVG 17: Soziale Transformation

SVG 18: Moderne Führung (Governance)

Ecology	Cultural Life	Societal Life	Economy
Create living soil and lasting fertility through Organic and Biodynamic agriculture. (SDG 2, 13 and 15)	Education for the members of the Community. (SDG 4 and 10)	Guarantee human Rights. (SDG 10 and 16)	Create value for sustainable community life and cover needs. (SDG 3, 8 and 11)
Create a living context with in which human beings, animals and plants can thrive and develop. (SDG 6 and 11)	Conduct research and development. (SDG 4 and 9)	Creating work life in Dignity. (SDG 1 and 8)	Build inclusive value chain for production. (SDG 9 and 12)
Advance the continued evolution of domestic animals and cultivated plants. (SDG 15, 14, 13)	Care for individual Health. (SDG 3)	Foster gender equality and diversity. (SDG 5)	Support entrepreneurship. (SDG 4 and 8)
	Foster inter-cultural dialogue and celebrate diversity. (SDG 16, SDG 17, SDG 11, 10)	Integration of all community members. (SDG 10)	Attract private investments. (SDG 7, 9 and 11)
		Foster individual human development. (SDG 4)	Build international & local partnerships. (SDG 17)

**ABBILDUNG 31: DIE SEKEM VISION GOALS UND DIE GLOBALEN NACHHALTIGKEITSZIELE (SDG)**

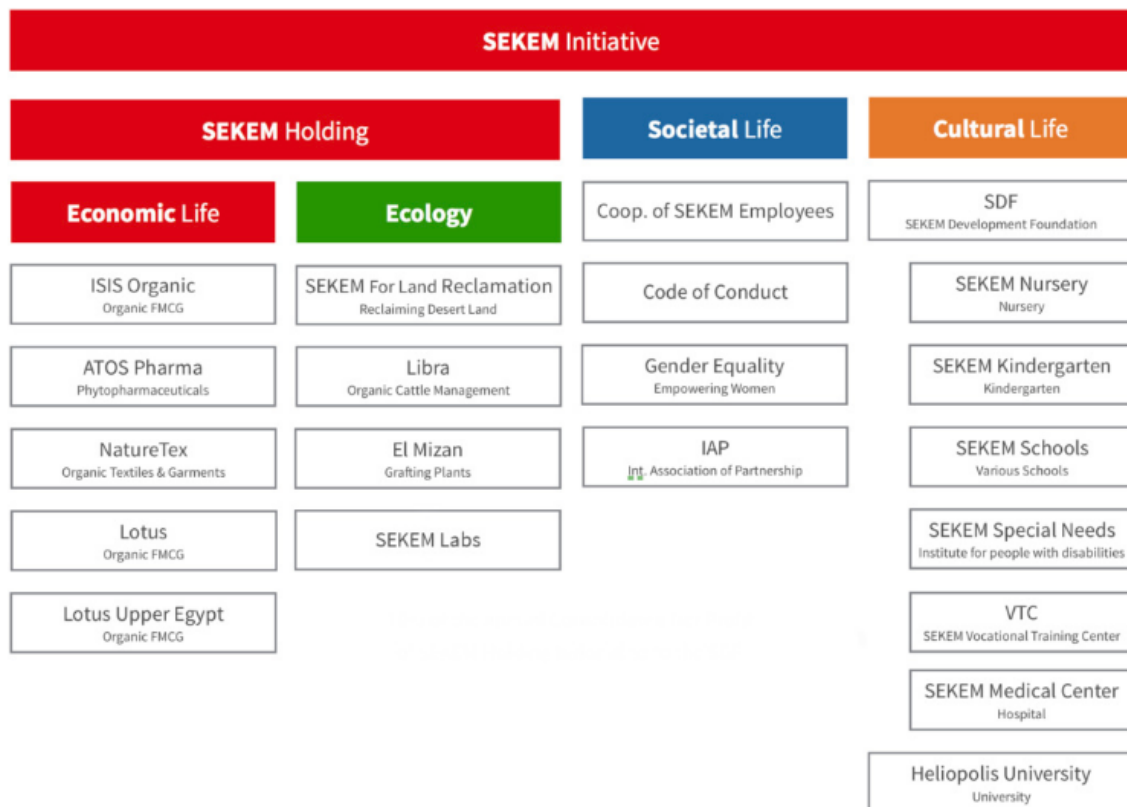
Quelle: SEKEM Future Council (2018: 20)

Diese Ziele werden durch verschiedene Projekte (zum Beispiel „Let’s seed the future“ oder „Organic Egypt“) und Initiativen durchgeführt und stehen in engem Bezug zu den globalen UN-Nachhaltigkeitszielen. In der Heliopolis Universität wurde 2018 die erste Fakultät für organische Landwirtschaft in Ägypten eingeführt. Bestandteil des Lehrplans ist ein Intensivkurs in biodynamischer Landwirtschaft in Kooperation mit der Landwirtschaftsabteilung des Goetheanums in der Schweiz.

Zum Beispiel ist das Ziel des SVG 1 „Ganzheitliche Bildung“ das Potential der Einzelnen zu entfalten, indem ein Teil des Gewinns für kulturelle Aktivitäten und die Förderung von Bildungsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Gemeinschaft verwendet wird. Zu den Projekten für dieses Ziel gehören beispielsweise regelmäßige Trainings und Workshops für die Lehrer der SEKEM Schule, sowie das Konzept des Coachings, wobei ein älterer Lehrer den Unterricht eines jüngeren Lehrers beobachtet oder vice versa und danach gemeinsam darüber reflektiert wird. Mit der Initiative „EDU CAMP“ wird Beratung angeboten und innovative Ideen bereitgestellt zur Integration von nachhaltigen, sozialen und ökologischen Elementen. Dieses Ziel steht in Bezug zu den globalen Zielen SDG 4: Hochwertige Bildung und SDG 10: Weniger Ungleichheiten. Durch relevante Indikatoren für die entsprechenden Ziele, wird die Entwicklung und die Erreichung der Ziele überprüft.

Für den Bereich Klimaschutz (SVG 10) etablierte die Heliopolis Universität im Jahr 2011 das „Carbon Footprint Center“ für die Analyse des Carbon Footprints und Dienstleistungen mit dem Ziel der Verbesserung der Nachhaltigkeitsperformance. Diese Initiative steht in engem Bezug zu den globalen Nachhaltigkeitszielen SDG 7: Bezahlbare und Saubere Energie, SDG 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur, SDG 13: Maßnahmen zum Klimaschutz und SDG 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele.

SEKEM hat einen Verhaltenskodex ('Code of Conduct') entwickelt, der gemeinsam mit dem Corporate Governance Index den Werterahmen bildet und auf der SEKEM Vision für nachhaltige Entwicklung, den Prinzipien des UN Global Compact und den relevanten Übereinkommen der Vereinten Nationen und der Internationalen Arbeitsorganisation gründen. Es werden ausdrückliche Verpflichtungen bezüglich der Erfüllung gesetzlicher Vorhaben, Geschäftsethik, Antikorruption, Arbeitsstandards, Menschenrechte und Umweltverantwortung formuliert, die auf alle Aktivitäten und die der Geschäftspartner angewendet werden und regelmäßiger Überprüfung und Entwicklung unterliegen.



**ABBILDUNG 32: ORGANISATIONSSTRUKTUR SEKEM**

Quelle: <https://www.sekem.com/en/about/organizational-structure/>

Die Organisationsstruktur bildet die vier Nachhaltigkeitsdimensionen ab. Die Geschäftsführung, die die Form einer Holding einnimmt, besteht aus dem Geschäftsführer (CEO), dem Finanzvorstand (CFO), dem Vorstand für Personalentwicklung und sozialen Angelegenheiten, dem Chief Relations Officer, dem Vorstand für nachhaltige Entwicklung und dem Qualitätsvorstand. Das Management wird von einem Exekutivrat und dem Management Meeting unterstützt. Es gibt regelmäßige Meetings zwischen den Geschäftsführern und der SEKEM Holding auf wöchentlicher, monatlicher und vierteljährlicher Basis, die sicherstellen, dass ein Austausch bezüglich laufender Projekte stattfindet und optimale Ressourcennutzung gewährleistet ist.

Die SEKEM Schule versteht sich als Lerngemeinschaft, in der lebenslanges Lernen im Zentrum steht und kontinuierliche Lehrer- und Lehrplanweiterbildung angestrebt wird. Lehrer zu sein bedeutet für SEKEM mehr als nur ein bestimmtes Fach zu unterrichten. Die Lehrer unternehmen mit den Schülern unterschiedliche Dinge, sie essen gemeinsam in der Kantine, gehen gemeinsam in die Moschee oder putzen zusammen das Klassenzimmer. Für einen ganzheitlichen Bildungsansatz, wird nicht nur der Intellekt, sondern auch der Geist und der Körper der Kinder gefördert. Kunst und Handwerk sind fester Bestandteil des Lehrplans.

Dafür wurde ein besonderes Augenmerk auf die Bildung der Lehrer gelegt, die von Beginn an täglich eine Stunde eine Fortbildung erhielten, was nach Aussagen von Dr. Ibrahim Abouleish zwar sehr zeitaufwendig war, jedoch waren ihm die Charakterzüge der Lehrer sehr wichtig, da sie einen menschlichen Einfluss auf die Schüler haben (SEKEM, 2017).

„Durch die Persönlichkeitsentwicklung und die Integration von Handwerk und Kunst in den Lernplan, entwickeln die Schüler die Liebe zur Selbstentwicklung“, sagt Gamal El-Sayed, Schulleiter der SEKEM Schule und des Berufsbildungszentrums.

In meinen Gesprächen mit den Lehrern des Berufsschulzentrums<sup>16</sup> wurde auch deutlich, dass sie selbst die Vision SEKEMS und ihre Werte und Prinzipien, auf denen sie gründet, verstehen, leben und kommunizieren. Herr Ahmed, Lehrer für Schweißtechnik, sieht seine Schüler als seine Freunde an, die ihm jederzeit ihre Probleme und Anliegen erzählen können. Außerdem setzt er Vertrauen in seine Schüler. Wie er mir sagte, kann er seine Schüler auch mal alleine und unbeaufsichtigt arbeiten lassen ohne sich Sorgen zu machen. Das Vertrauen der Lehrer in die Schüler wirkt sich positiv auf ihre Persönlichkeit und ihre Weiterentwicklung aus.

Nachhaltigkeit ist ein fester Bestandteil der Curricula und der Lehrerfortbildungen, was durch mein Interview mit dem Schulleiter der SEKEM Schule und des Berufsbildungszentrums deutlich wurde. SEKEM hat sich von Beginn an mit der Frage befasst, wie die globalen Nachhaltigkeitsziele in die Bildungslehrpläne integriert werden könne. Die Lehrer gelten hier als Multiplikatoren für nachhaltige Entwicklung. In der unter Federführung SEKEMs ins Leben gerufenen Heliopolis Universität für nachhaltige Entwicklung (HU) gibt es ein spezielles Modul für nachhaltige Entwicklung, welches in die Kurse integriert wurde und ein Pflichtmodul darstellt.

Das Land Baden-Württemberg hat Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) seit 2007 als Schwerpunkt in seiner Nachhaltigkeitsstrategie verankert. Als erstes Bundesland hat Baden-Württemberg ein Commitment zum nationalen Aktionsplan<sup>17</sup> BNE gegeben:

„Das Land Baden-Württemberg wird im Rahmen der Nachhaltigkeitsstrategie unter Federführung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport sowie unter Einbeziehung weiterer Ressorts eine Gesamtstrategie 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' erarbeiten. Dabei sollen insbesondere Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene für Themen der Nachhaltigkeit aktiviert und qualifiziert werden. Zusammen mit Schulen und Hochschulen werden wir Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Leben füllen und die Kooperation zwischen außerschulischen Akteuren und Schulen fördern.“

Der Leitgedanke, der sich aus den globalen Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen speist, wird in die Strategieprozesse des Landes integriert und durch das Aktionsprogramm „Zukunft gestalten – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf allen Bildungsebenen gefördert – vom Elementarbereich bis zur beruflichen Bildung. Für die Implementierung der BNE und ihrer systematischen Einbindung in die Lehrpläne, erhalten Lehrkräfte Fortbildungen, in denen sie die notwendigen Kompetenzen erwerben.

---

<sup>16</sup> Die Gespräche fanden am Rande des Experteninterviews am 16.10.2019 in SEKEM statt.

<sup>17</sup> Unter der Leitung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben Menschen aus über 350 Organisationen aus der Gesellschaft, Politik, Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft einen Nationalen Aktionsplan ausgearbeitet. Dieser enthält 130 Ziele und 349 Empfehlungen (BMBF, 2017)

So sind die Querschnittskompetenzen im Bereich BNE impliziter Bestandteil der Ausbildungsfächer für angehende Lehrer, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Dafür wurde im Jahr 2012 ein eigenes „BNE-Hochschulnetzwerk“ errichtet, wo die betroffenen Akteure systematisch miteinander vernetzt werden und gegenseitiger Austausch stattfindet. Durch diese Plattform, die alle Akteure zusammenbringt, werden Forschungsvorhaben entwickelt, Stellungnahmen zur Neuausrichtung der Lehrerbildung und der Bildungsplanrevision genommen, sowie der Kontakt zu externen BNE-Stakeholdern gepflegt. Ein Netzwerk aus Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde 2014 ins Leben gerufen mit dem Auftrag, globales Lernen und nachhaltige Entwicklung auf allen Systemebenen strukturell einzubinden, zum Beispiel durch seminarspezifische Aktivitäten im Seminarbereich oder im Rahmen von Dienstbesprechungen und schulinternen Fortbildungen im Verwaltungsbereich (BNE Portal, Baden-Württemberg).

Eine Expertengruppe aus Vertretern aus den Bereichen Schule, Studienseminar und Hochschule hat acht Lernmodule für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, um die Kompetenzen zu erlangen, die notwendig sind, damit Nachhaltigkeit bis ins Klassenzimmer aller schulischen Bereich gelangt. Diese Module wurden in die erste und zweite Phase der Lehrkräfteausbildung eingespeist und waren auf drei zentrale Aufgaben ausgerichtet:

1. Die Entwicklung sachlich-reflexiver Kompetenzen zu nachhaltiger Entwicklung als gesellschaftlichem Leitbild und als Antwort auf globale Entwicklungen in der heutigen Welt;
2. Die Entwicklung systemischer Kompetenzen zum Umgang mit der Komplexität globaler Probleme nachhaltiger Entwicklung;
3. Die Entwicklung didaktisch-innovativer Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung, ihre konzeptionellen Grundlagen sowie ihre Aufgaben in der Schule und für den Einzelnen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o.J.: 7).

Im Modul 4 „Umgang mit Komplexität – Systemtisches Lernen“ geht es insbesondere darum, Schüler zum Systemdenken- und lernen zu befähigen, sodass sie eigene Lernprozesse reflektieren und gestalten können. Dieses Modul scheint mir für den ägyptischen Kontext von besonderer Relevanz, insbesondere auch im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften für das Berufsbildungssystem. Gerade aufgrund des hohen Grades an Komplexität und der starken Fragmentierung ist es wichtig, ein grundlegendes Verständnis für komplexe Systeme zu entwickeln, Systeme zu beschreiben, zu analysieren, auftretende Schwierigkeiten und Fehler zu identifizieren, Ziele zu definieren und geeignete Lösungswege und Voraussetzungen für das Handeln in Systemen zu schaffen (ebd.: 13) Vernetztes systemisches Denken und Lernen ist auch eines der fünf Disziplinen der Lernenden Organisation von Peter Senge (Senge, 1994, 2011). Hierbei geht es um die ganzheitliche Betrachtung eines Systems, wobei Wirkungszusammenhänge sichtbar gemacht werden. Neben dem Begriffsverständnis, werden den Lernenden verschiedene Systemkonzepte und Systemarchetypen vermittelt, das Handeln in komplexen Systemen, die dabei auftretenden Schwierigkeiten und Fehler zu benennen und zu reflektieren sowie auch Verfahren zur Untersuchung unterschiedlicher Kompetenzbereiche anzuwenden.

Außerdem wurde ein „Leitfaden für den Kompetenzaufbau bei Lehrenden und Multiplikatoren“ entwickelt. Dieser soll dem Umstand Rechnung tragen, dass das Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung bei vielen Lehrkräften, und damit im Unterricht, noch nicht angenommen ist.

Insbesondere geht es darum, dass Lehrkräfte fundierte Kenntnisse über die Bedeutung der BNE hat und wie sie in den pädagogischen Alltag als ganzheitlicher Ansatz in die Organisationsebenen des Bildungssystems bis ins Klassenzimmer eingebunden werden kann. Der Leitfaden macht insbesondere auch deutlich, dass es wichtig ist alle Akteure und Stakeholder in den Prozess zu involvieren, um mit diesen eine Gesamtkonzeption zu erarbeiten, die auf einem systemischen Bildungsverständnis gründet. Die Inklusion der Betroffenen und Beteiligten ist besonders für die Multiplikatorentätigkeit in unterschiedlichen Handlungskontexten von Bedeutung, da sie strukturbildende Impulse leisten können, um die Implementierung der BNE im Bildungskontext zu unterstützen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o.J.: 6f).

Obwohl Bildung für nachhaltige Entwicklung von Anfang an innerhalb der Agenda 21, die im Jahr 1992 von 172 Nationen auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro beschlossen wurde, eine Priorität sein sollte, zeigen sich weltweit bislang noch große Defizite der Implementierung in die Praxis. Im Anschluss an die Sondergeneralversammlung der UN „Rio+5“ bezeichnete die UNESCO Bildung als „forgotten priority of Rio“ was unter anderem mit finanziellen aber auch managementtechnischen Problemen zu tun hatte. Nach der Übergabe des Themenkomplexes „Bildung“ an die jeweils zuständigen Ministerien, wurde von den 1992 festgelegten Vorgaben nur wenig umgesetzt. Fortschritte wurden, wenn dann, im Rahmen von Allianzen zwischen NGOs und Bildungsinstitutionen oder in der Wirtschaft gemacht, da man hier frühzeitig die Bedeutung von systematischem Denken für die globale Wettbewerbsfähigkeit erkannte (Gross, 2002: 34). Zu den Hindernissen bei der Umsetzung des Leitbilds Bildung für nachhaltige Entwicklung zählen, gemäß einer im Jahr 2000 durchgeführten Umfrage, ein noch nicht hinreichendes Begriffsverständnis von „Nachhaltigkeit“ sowie den damit verknüpften Ursachen und Folgen, unzureichende Bemühungen von Seiten Politikern und Bildungsadministratoren für die Implementierung in Bildung und Wirtschaft und die mangelnde Einbindung der Öffentlichkeit in diesen Prozess. In den nachfolgenden Regionalkonferenzen wurde deutlich gemacht, dass die Umsetzung nur unter Einbezug aller beteiligten Stakeholder zu erzielen ist.

Die erfolgreiche Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in einigen Ländern, wie zum Beispiel Kanada, lässt sich zum einen auf die systematische Einbindung der Öffentlichkeit und der Analyse zukünftiger und gegenwärtiger Qualifikationen, sowie der Gestaltung eines Mechanismus zur Implementierung des Prozesses zurückführen. Zur Erleichterung der Koordinierung, der Überwachung und Evaluierung der Implementierungsaktivitäten der Federal Sustainable Development Strategy hat die Regierung eine SDG-Einheit etabliert (Government of Canada, 2018). Auf der Grundlage von Befragungen von verschiedenen Stakeholdern wurden Zielsetzungen für die Reform von Curricula abgeleitet. Auch für die Vorbereitung auf Rio +10 im September 2000 wurde die Öffentlichkeit eingeladen sich zu beteiligen. Des Weiteren fand ein umfangreicher Abstimmungsprozess unter Lehrern und Wissenschaftlern statt, indem festgelegt wurde, was unter dem Begriff der „Bildung zur nachhaltigen Entwicklung“ verstanden wird und wie diese auf nationaler Ebene implementiert werden kann. Grundlage für das kanadische Vorgehen, was sich auch in anderen Modellen wie zum Beispiel Finnland vorfindet, bildet die Analyse der Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt. Im finnischen Kontext fand eine Neuorientierung der Curricula statt, weg von einem linearen, statischen Modell, hin zu mehr Dezentralisierung mit dem Ergebnis, dass Lehrinstitute und Schulen weitgehend autonom in ihrem Handeln sind und Curricula auf schulischer Ebene ausgearbeitet werden, um sie an die eigenen Bedürfnisse anzupassen.

Im Vordergrund des Transformationsprozesses standen vier Aspekte: Die Bewusstseinsbildung des Prinzips der Nachhaltigkeit, die Schaffung einer positiven Einstellung und Motivation bei Lehrern und Schülern, die Bereitstellung ausreichender Informationen und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung im Alltag umzusetzen. Die Grundlage für die Lehrpläne bildet das Kern-Curriculum, was jedoch auf schulischer Ebene entsprechend der Anforderungen weiter ausgearbeitet wird. Das *National Board of Education* war dabei hauptsächlich unterstützend tätig, durch Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer und Ausbilder und Kooperationen auf nationaler und internationaler Ebene (Gross, 2002: 37f).

### Zwischenfazit

Das Thema Nachhaltigkeit ist für diese Forschungsarbeit von bedeutender Relevanz, da es sich um den Aufbau einer nachhaltigen Lehrerbildung für berufliche Schulen geht. Dafür ist ein tieferer Einblick in das Nachhaltigkeitskonzept und eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Nachhaltigkeit und Bildung notwendig. Der mentale und kulturelle Wandel, der für eine Orientierung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft erforderlich ist, kann insbesondere durch das Bildungssystem angestoßen und in die Breite getragen werden. Die Nachhaltigkeitsinitiative SEKEM wurde in diesem Kapitel als kleines aber überschaubares Modell für die Realisierung des Nachhaltigkeitsgedankens in Ägypten aufgeführt. An diesem Beispiel wurde die Komplexität der Zusammenhänge, aber auch die Notwendigkeit einer Unternehmenskultur, die auf persönliche Weiterentwicklung, die Etablierung einer gemeinsamen Vision, Kooperation, die Ausbildung mentaler Modelle und ganzheitliches Denken im Sinne einer lernenden Organisation ausgerichtet ist, veranschaulicht. Es reicht nicht, den Nachhaltigkeitsbegriff in den Strategiepapieren, Visionen, Reformprogrammen oder Lehrplänen als Zielvorgabe zu verschriftlichen, sondern es geht vielmehr darum, das Konzept in den mentalen Modellen einer Organisation zu verankern und entsprechende Formen der Implementierung in der Praxis zu entwickeln und zu prüfen.



## 9. DAS BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGSSYSTEM IN ÄGYPTEN

### 9.1. EIN KURZER GESCHICHTLICHER ABRISS DER BILDUNG

Um die Komplexität und die bis heute bestehenden Probleme zu verstehen ist es wichtig, einen Blick in die Geschichte zu werfen und die historischen Entwicklungen des Bildungssystems in Ägypten zu skizzieren. Verschiedene Akteure und Ideologien haben das Bildungssystem in Laufe der Geschichte mitbestimmt und geformt und damit die soziale Entwicklung des Landes. Einige dieser tief verwurzelten Ideologien und Strukturen sind bis heute präsent und erschweren teils umfassende, notwendige Reformen. Bis ins 19. Jahrhundert hinein blieb Bildung in Ägypten religiös geprägt und Hauptträger waren die islamische wissenschaftliche Institution Al-Azhar mit Schulen und Universitäten sowie die sogenannten „Al-Kuttab“ Koranschulen. Religiöse Schriften und Tradition wurden als moralischer Imperativ für alle Muslime betrachtet. Während des Mittelalters entwickelte sich in der islamischen Welt ein ausgefeiltes pädagogisches Ethos, mit Fokus auf einer engen Lehrer-Schüler-Interaktion, wobei muslimische Gelehrte die Lehrer dazu ermutigten, ihren Schülern analytisches Denken, Liebe zum Lernen und Moral zu vermitteln (Yousef, 2013). Handwerkliche Berufe waren während des osmanischen Reichs bis ins 19. Jahrhundert in sich selbst verwaltenden Zünften organisiert, die für die Ausbildung der Lehrlinge verantwortlich waren durch Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten und die Verifizierung der Qualifikation. Die Säkularisierung der Bildung und damit staatliche Institutionalisierung der Bildung und Ausbildung begann 1805 mit der Machtübernahme des osmanischen Offiziers Mohammed Ali, der als Begründer des modernen Ägyptens bekannt wurde. Er führte weitreichende Reformen für Ägypten ein, darunter den Aufbau der Industrie als Grundstein für das staatliche Bildungs- und Gesundheitswesen. Mit der verstärkten Einrichtung von Fachschulen, gefolgt von Sekundar-, Berufs-, und Grundschulen, wollte er Ägypten als selbstständiges und modernes Land aufbauen, ganz nach dem Vorbild Europas. Dazu entsandte er ägyptische Bildungsmissionen nach Europa, die die erworbenen modernen Wissenschaften und Fähigkeiten in Ägypten einsetzen sollten. Die Ausbildungen in Zünften wurden von staatlichen Institutionen übernommen. Der reformistische Ansatz Mohammed Alis spiegelte die Weltanschauung dieser Zeit wieder: Verwestlichung, Liberalismus, Modernisierung (vgl. Krapp, 2004: 153). Mit der Expansion des Bildungssystems sollten die Ränge seiner neuen Bürokratie gefüllt werden, die sich von dem allmählich zerfallenden osmanischen Reich abgrenzten. Dabei ging es insbesondere um Positionen im Militär, der Industrie und der Verwaltung. Mit Mohammed Ali wurde zum ersten Mal in der ägyptischen Geschichte westliche Bildung in Ägypten eingeführt. Es zeigte sich jedoch, dass er eine sehr vereinfachte Vorstellung der westlichen Bildungsidee hatte, die nicht einfach in ein anderes System übertragen werden konnte. Viele Studenten kamen von den Auslandsmissionen an ausländischen Bildungseinrichtungen zurück, waren dennoch schlecht vorbereitet, insbesondere da ihnen die Grundlagen, die in der Elementarstufe erworben werden, grundsätzlich fehlten (Derek, 1971: 65).

In Anlehnung an das europäische Bildungssystem, wurde eine dreigliedrige Organisationsstruktur etabliert, bestehend aus Primar-, Sekundar-, und Spezialschulen. Die Lehrkräfte der Grundschulen waren vorwiegend Azhariten, da bis dato kein anderes Personal mit Lese- und Schreibkompetenzen verfügbar war. Aber auch diese hatten keine formale Lehrerausbildung erhalten und konnten die Schülerinnen und Schüler daher nicht adäquat ausbilden. Es wird geschätzt, dass die Alphabetisierungsrate von Erwachsenen in 1830 bei einem Prozent lag und bei drei Prozent in 1850.

Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass es keine Textbücher und keine Literatur gab, da der Druck arabischer Schrift lange Zeit verboten war und erst zwei Jahrhunderte später als in Europa eingeführt wurde. Ägyptens einzige Druckerei *Bulaq Press*, die erst 1922 gegründet wurde, räumte dem Druck von Büchern über Militär, Marine, technischen und medizinischen Fächern und arabischer Grammatik Priorität ein, wohingegen die Bedürfnisse einer Grundbildung zunächst vernachlässigt wurden (ebd.: 66f.). Dennoch entstand mit der Verfügbarkeit von Büchern eine neue Klasse Intellektueller, die später die Grundlage einer umfassenden Modernisierung der Gesellschaft bilden sollten. Die verspätete Einführung von gedrucktem und damit greifbarem intellektuellem Material könnte eine Erklärung dafür liefern, warum sich bis heute keine ausgeprägte Lesekultur in Ägypten entwickelt hat.

Allerdings stagnierte die ägyptische Industrie aufgrund zunehmender Präsenz englischer Produkte auf dem Markt, infolgedessen die Industrie- und Fachschulen schließen mussten. Die hohe Verschuldung des Staates durch Anleihen mit hohen Zinssätzen versetzte Ägypten in eine finanziell kritische Situation, die letztlich zur Insolvenz des Staates führte mit der Folge, dass Bildungseinrichtungen stark beschnitten wurden.

Mit der Besatzung Ägyptens durch Großbritannien (1882-1922) wurden die Bildungsangebote limitiert und die kostenlose Bildung abgeschafft. Mit der Einführung von Schulgebühren auf allen Ebenen wurde die soziale Spaltung vorangetrieben und der Graben zwischen Gebildeten und Analphabeten vertieft. Folglich haben weniger als die Hälfte der Kinder im Grundschulalter eine Schule besucht und etwa drei Viertel der Bevölkerung der über Zehnjährigen konnten weder lesen noch schreiben (Afridi und Berrwin, 2017:61). Gleichzeitig wurden dadurch die Schulen durch die oberen Schichten monopolisiert, die durch die Abschlusszeugnisse Zugang zu den Regierungspositionen hatten. Von den modernen Fachschulen, die durch Mohamed Ali gegründet wurden, blieben lediglich drei übrig: Davon zwei Industriewerkstätten und eine Industrieschule. Im Jahr 1906 gründete die Regierung die Abteilung für Berufsbildung mit dem Ziel der Überwachung dieser Ausbildungsform. Folglich wurde 1911 ein Berufsbildungsinstitut gegründet mit kaufmännischen Kursen für die Mittel- und Oberstufe. Arbeitsplätze waren ausschließlich den Zertifikatsinhabern vorbehalten, wodurch die Grundlage für die starke Fokussierung auf Noten und Zeugnisse und weniger auf Wissen und Können gelegt wurde. Die Elementarausbildung in den Koranschulen („Al-Kuttab“) war Voraussetzung für die vierjährige Primarschulausbildung, die den Eintritt in den Staatsdienst oder den Besuch einer Sekundar- und Berufsschule ermöglichte.

Die verwestlichen öffentlichen Schulen förderten kein selbstständiges Lernen und kreatives Denken, sondern waren hauptsächlich auf Auswendiglernen ausgelegt. Es herrschte ein harter Wettbewerb, da sich jeder für eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst qualifizieren wollte. Curricula förderten Passivität und Untergebenheit der Autorität gegenüber und je weniger Individualität und Initiative die Ägypter zeigten, desto geeigneter waren sie für Regierungsposten (ebd.:154), was durch eine Aussage des Muftis Shaykh Nunammad Abduh (1898) unterstrichen wird:

„As a rule one thing alone is exacted in a candidate for a public office and that is that he should possess a nature entirely passive. A man in the smallest degree independent will not be admitted or if by mistake he should be, he will not remain long. The Egyptian officials do not tell the truth, they take no initiative, approve all that is wanted and never oppose any measure.“ (Cochran, 1986: 13 in Krapp, 1999: 77)

Fächer oder Studieninhalte, die einen Beitrag zu der Herausbildung eines intellektuellen und eigenständig denkenden Absolventen leisten könnten, wurden nicht in die Lehrpläne integriert. Die britische Bildungspolitik war sehr konservativ und auf die Heranbildung untertäniger Angestellter für den Staatsdienst ausgerichtet. So sollte auch verhindert werden, dass sich eine neue nationale Bildungselite herausbildete, die sich der britischen Herrschaft gegenüber kritisch zeigen könnte. Damit wurde ein neuer Blickwinkel für die Bildung eröffnet, der von Cochran (1986:20) wie folgt beschrieben wird: „*The guarantee of a position within the Civil Service after graduation from a government school became firmly impliant in the people's minds.*“ Die Entwicklung der Bildung beschränkte sich dieser Politik entsprechend auf die Ausbildung von Beamten für den Regierungsapparat sowie die nötigen Fachleute: Ärzte, Rechtsanwälte und Ingenieure. Obwohl sich in den Folgejahren unter der Amtszeit des neuen Bildungsministers Saad Zaghl die Situation etwas verbesserte, zum Beispiel durch die Einführung der teilweise kostenlosen Ausbildung oder Etablierung neuer landwirtschaftlicher Schulen, blieb die Qualität der Bildung nach wie vor sehr schlecht und verhinderte somit die Herausbildung potentiell disruptiver Führungskräfte (Krapp, 1999: 78).

Mit der Implementierung einer westlichen europäischen Bildung sollte auch die Unterrichtssprache Englisch sein, da Arabisch von den Briten nicht als Sprache der Wissenschaft betrachtet wurde. Es wurden viele Lehrkräfte aus England an den staatlichen Schulen eingestellt, andere kamen aus den unteren Schichten der englischen Gesellschaft, erhielten eine schlechte Bezahlung und wurden von der englischsprachigen Gemeinschaft herablassend betrachtet. Der niedrige Lohn und das schlechte soziale Ansehen machten es schwer gut qualifizierte Lehrer zu gewinnen. Die Lehrkräfte, die in diesem System beschäftigt waren, konnten keinen Sinn für Gemeinschaft und kein Engagement für ihre Aufgaben entwickeln. Sie mussten sich an strikte Regeln halten, die sehr rigide und unflexible Curricula und Lehrmethoden zur Folge hatten (Tignor 1966: 327 zit. nach Krapp, 1999: 75). Außerdem hatten die Lehrer so nicht die dem Professionellen zugesprochene Handlungsfreiheit, was den eigenen Lernprozess und die Entwicklung der Lehrkräfte stark einschränkte. Reflexionsfähigkeit und kritisches Denken gehörten nicht zu den Eigenschaften, die gefordert und gefördert wurden.

Während der Besatzung kamen christliche Missionare nach Ägypten, vorwiegend aus Italien, Frankreich, England und Nordamerika und gründeten Auslandsschulen, die von den Kindern der in Ägypten lebenden Ausländer und der oberen Schicht der Ägypter besucht wurden. Die größten Auslandsschulsysteme wurden durch amerikanische und französische Missionare etabliert und waren ein zentrales Element im ägyptischen Bildungssystem. Die Briten hatten eine ambivalente Haltung gegenüber der Bildung von Frauen: Einerseits unterstützten sie die Idee der Frauenemanzipation und etablierten eine Hochschule für Primarschullehrerinnen. Auf der anderen Seite wollten sie sich ungerne in einen sensiblen Bereich des religiösen und gesellschaftlichen Lebens der Ägypter einmischen. Höhere Bildung für Mädchen war auf die Hebammenschule und die Grundschullehrerbildungsanstalt beschränkt, die jedoch nicht von Mädchen der höheren Schichten besucht wurden, da Hebammen und Lehrerinnen ein schlechtes soziales Ansehen genossen. Im Jahr 1910 wurde eine Berufsschule für Hauswirtschaft, Stickerei und Näharbeit gegründet, wobei sich der Lehrplan jedoch nicht an den Arbeitsmarktentwicklungen außerhalb des Hauses orientierte (Krapp, 1999: 77).

Es scheint an dieser Stelle sinnvoll, einen kurzen Exkurs in die arabische Literatur zu machen. Taha Hussein (1889 – 1973), einer der bedeutendsten und einflussreichsten arabischen Schriftsteller des 21. Jahrhunderts hat als Autor von Theaterstücken und Romanen, Herausgeber von einflussreichen Zeitschriften, Literaturkritiker, Hochschullehrer und Bildungspolitiker das ägyptische intellektuelle Leben nachhaltig geprägt. Mit seiner These „*Education is like water and air, the right of every human being*“ postulierte er Bildung als ein universelles Menschenrecht. Er setzte sich nach seiner Rückkehr aus Frankreich in 1919 für eine umfassende Reform des ägyptischen Bildungswesens ein mit den Zielen der kostenlosen Bildung und Förderung von Auslandsaufenthalten. Insbesondere nach Ende der Besatzung durch Großbritannien war eine Zeit des Aufbruchs für die Zukunft der Bildung, um mit den Europäern aufzuschließen. Bereits in den dreißiger Jahren hatte er gewusst, dass die Zukunft Ägyptens von der Reform seines Bildungssystems abhängt. In seiner bildungspolitischen Schrift „Die Zukunft der Kultur in Ägypten“ (*arabisch: Mustaqbal ath-Thaqâfa fî misr*) von 1936 lehnt er die Vorstellung einer kulturellen Grenze zwischen Ägypten und Europa ab und beruft sich stattdessen auf eine gemeinsame Mittelmeerkultur. Aus dieser Erkenntnis leitet er die Forderung ab, den Minderwertigkeitskomplex angesichts der Überlegenheit des Westens zu überwinden. Für ihn ist Bildung der Königsweg zum Ziel, mit den Europäern gleichzuziehen. Allein Bildung sei notwendig, damit die Ägypter den „grässlichen und schädlichen Trugschluss aus ihren Herzen [...] verbannen, sie seien aus ganz anderem Holz geschnitzt als die Europäer und mit einer ganz anderen Intelligenz begabt“ (Pflitsch, 2015). In seiner Zeit als Unterrichtsminister von 1950-1952 schaffte er das Schulgeld für Sekundarschulen ab und legte die Primarschulen mit den Elementarschulen zu einheitlichen Grundschulen für alle Ägypterinnen und Ägypter zusammen.

Vor 1952 kann das moderne Bildungssystem als elitär beschrieben werden, da es lediglich der wohlhabenden Elite vorbehalten war. Bildung wurde zu einem Grundstein des Nasser-Regimes, der das Ziel sozialer Gleichheit, Gerechtigkeit, Demokratie sowie wirtschaftliches Wachstum und Entwicklung verfolgte. Eines seiner Errungenschaften war daher die Wiedereinführung der kostenlosen Bildung für alle Ägypter und Ägypterinnen. Für Nasser war Bildung das Mittel zur Befähigung der ärmeren Bevölkerung und ein Instrument zum Kapazitätsaufbau (Afridi und Berrwin, 2017: 62). Im Zuge dieser Politik konnten vier größere Veränderungen beobachtet werden: Erstens verzeichnete sich ein bemerkenswerter Anstieg der Einschulungsquoten im Primarschulbereich, insbesondere der Mädchen. Zweitens wurden im Jahr 1958 alle Auslandsschulen in Privatschulen umgewandelt, um den ausländischen Einfluss einzudämmen. In diesen Privatschulen musste Arabisch als Lehrsprache verwendet werden. Drittens reformierte das Bildungsministerium die Lehrpläne und entwarf ein standardisiertes Curriculum, das den Bildungsgedanken Nassers widerspiegelte und zum Teil auch ein Modell für andere arabische Staaten wurde. Viertens stieg die Anzahl der Einschreibungen im tertiären Bildungssektor, insbesondere aufgrund des 1961 eingeführten Arbeitsgarantieschemas, welches den Absolventen eine Beschäftigung im öffentlichen Sektor zusicherte. Damit wurde und wird bis heute noch hohe Arbeitsplatzsicherheit, soziale Absicherung, Zugang zu Subventionen sowie anderen Anreizen assoziiert. Die Entwicklung des Bildungssystems seit 1952 auf allen Ebenen konzentrierte sich überwiegend auf den quantitativen Ausbau indem das Budget für den Neubau von Schulen und Bildungseinrichtungen verwendet wurde, jedoch nicht für die Verbesserung der Qualität der Ausbildung und des Lehrpersonals. Dadurch hinkte der qualitative Ausbau schon damals weit hinterher und wurde zu einem Problem, das bis heute ungelöst ist, nicht zuletzt durch die demografische Entwicklung des Landes. Die Bildungsexpansion, wenn auch vorwiegend quantitativer Natur, wird als eine der krönenden Errungenschaften des Nasser-Regimes postuliert.

Allerdings wurden die Entwicklungen im Bildungsbereich durch die etwa 15-jährige Kriegsperiode in Ägypten während seiner Amtszeit durch die hohen Militärausgaben enorm beeinträchtigt.

Sein Nachfolger Anwar El-Saddat (1970-1981) führte zwar einige der bildungspolitischen Maßnahmen aus der Zeit Nassers weiter, insbesondere die kostenlose Bildung, jedoch hatte der Ideologiewandel weg vom Sozialismus zum Liberalismus („*Infitah*“) auch Auswirkungen auf den Bildungssektor. Die Anzahl ausländischer Firmen, die auf dem ägyptischen Markt Fuß fassten, war geringer als El-Saddat erwartete. Dies lag unter anderem an der Bürokratie in öffentlichen Einrichtungen, der Auswanderung vieler qualifizierter Arbeitskräfte in die Golfstaaten sowie den Interessenkonflikten zwischen Regierungsabteilungen oder Ministerien und der unstabilen politischen Situation vor allem mit Israel. Zur Lösung dieses Problems wurde 1978 das Friedensabkommen zwischen Ägypten und Israel (Camp-David Abkommen) unterzeichnet. Der Vertrag hatte eine positive Auswirkung auf viele Bereiche und, durch den Erhalt von Entwicklungshilfe aus dem Ausland, auch auf den Bildungssektor. Die Öffnungspolitik sowie die finanziellen Hilfen aus dem Ausland spielten eine bedeutende Rolle in der Förderung des Privatschulsystems. Die damit verbundene Diskrepanz in der Bildungsqualität zwischen öffentlichem und privatem Sektor führte zu ungleichen Beschäftigungsmöglichkeiten. Der einsetzende Konjunkturabschwung machte das Arbeitsgarantieprogramm der Regierung untragbar und wurde daher seit dem Jahr 1978 gelockert, was zur Frustration vieler arbeitssuchenden Absolventen führte. Die inadäquate Lehrerausbildung führte zu einer schlechten Qualität der Bildung und damit Motivationslosigkeit unter den Lernenden und Lehrenden, wodurch es zu Abwanderung guter Lehrer in Länder kam, die einen besseren Lohn zahlten. Statt in das Humankapital der Gesellschaft zu investieren, wurden hauptsächlich Experten aus dem Ausland geholt um den Lehrplan zu reformieren. Zur schlechten Qualität der Lehrpläne kam jedoch die Überfüllung der Klassen aufgrund des Anstiegs der Einschreibungen, die schlechte Infrastruktur und mangelnde Ausstattung öffentlicher Schulen.

Der Trend zur Dezentralisierung und Einbindung internationaler Akteure nahm unter dem Mubarak-Regime (1981-2011), welches die Reformen und Politik von Sadat weiterführte, zu. 1991 wurde mit dem Internationalen Währungsfonds (IWF) ein Stabilitäts- und Strukturanpassungsprogramm verabschiedet, das unter anderem den Rückzug des Staates aus vielen Funktionen involvierte und die Privatisierung staatlicher Unternehmen beschleunigen sollte. Parallel dazu kam es zu einem Anstieg der Entwicklungshilfe von westlichen und amerikanischen Geldgebern, die vor allem das Interesse verfolgten, den islamischen Fundamentalismus einzudämmen, der als größte strategische Bedrohung galt. Ägypten wurde als wesentlicher Stabilitätsanker im Nahen Osten betrachtet, sodass das Interesse der Geldgeber unmittelbar mit einem Interesse an ökonomischer und politischer Stabilität verbunden war. Der Bildungssektor war ein Schlüsselempfänger der Entwicklungshilfe und Gebermaßnahmen schlossen viele Aspekte der Bildung ein: von frühschulischer Bildung, Grundausbildung, über Sekundarbildung, technischer und beruflicher Bildung bis hin zur höheren Bildung. In den achtziger-Jahren gehörte Ägypten zu den Hauptempfängern amerikanischer Entwicklungshilfe. Nach dem Golfkrieg 1991 flossen 10% der weltweiten Entwicklungshilfe nach Ägypten. Es ist jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass Inhalt und Design der Bildungsreformen auf den Präferenzen der Geber und ihrem Ziel globale Diskurse und Trends in einen fremden kulturellen und sozio-ökonomischen Kontext zu integrieren, basierten. Zu den zentralen Themen der globalen Diskurse zählen Dezentralisierung, Förderung der Partizipation der Zivilgesellschaft, neue pädagogische Ansätze, die das aktive und schülerzentrierte Lernen in den Mittelpunkt stellen und die Integration von Technologie in Lehr- und Lernansätze. Die Begriffe aus dem globalen Diskurs werden aus einem offenen westlichen System in ein gewachsenes, geschlossenes System importiert und sorgen dort für eine gewisse Irritation.

Die systematische Architektur der beruflichen Bildung und der Bildung im weiteren Sinn ist je nach Länderkontext und den dort vorherrschenden Rahmenbedingungen verschieden und nicht eins-zu-eins übertragbar. Kulturelle, religiös bedingte Einstellungen und Praktiken können einem Systemwandel in der Berufsbildung auch im Weg stehen. Es ist generell davon auszugehen, dass Berufsbildung stärker zur Entwicklung des Landes beitragen kann, wenn die Grundeinstellung und Kultur zukunftsorientiert und offen für Neuerungen und Innovationen sind. So ist kreatives, innovatives Denken „verknüpft mit der Freiheit des Denkens und der Person, es hängt also entscheidend von den Grunddispositionen der jeweiligen Kultur ab, die sich dafür eher offen oder eher geschlossen zeigt“ (Krapp, 2004:4). Nach Hofstede ist Kultur die mentale (kollektive) Programmierung, wobei sich die Unterschiede auf verschiedene Ebenen manifestieren, die Hofstede in einem Zwiebelmodell darstellt (Hofstede, 1997, 2005). Werte, als Kernelemente kultureller Bestimmtheit, markieren die tiefste Ebene der Kultur und als „*broad tendencies to prefer certain states of affairs over others*“ (ebd.:8), schaffen innerhalb eines sozialen Systems Orientierung und definieren gesellschaftstypische Präferenzen. Damit unterscheiden sich Kulturen grundsätzlich auch in ihrer Offenheit oder Geschlossenheit gegenüber Herausforderungen des raschen Wandels (Krapp, 2004:11).

Die Wirtschaftskrise der 1980er Jahre zwang die Regierung zu Maßnahmen, um die Anzahl der Einschreibungen an Universitäten zu beschränken sowie die Finanzlast durch Privatisierungen zu reduzieren. Allerdings vertiefte die Koexistenz verschiedener Bildungseinrichtungen die Spaltung der Gesellschaft. Die von Europa in die „dritte Welt“ gebrachte Schule fungierte als Vermittler westlicher Kulturtechniken mit der besonderen Struktur einer ausdifferenzierten Organisation. Zusammen mit anderen westlichen Sozialisationsinstanzen kam es zum Funktionsverlust traditioneller Sozialisationsagenturen mit der Folge, dass viele Bildungssysteme von Entwicklungsgesellschaften nennenswerte finanzielle Probleme, Managementdefizite, Qualitäts- und Relevanzkrisen aufwiesen, was zu einem Qualitätsverfall in den schulischen Einrichtungen sowie geringen Lernerfolgen führte. Durch eine mangelnde qualitative Breitenarbeit des Bildungssystems blieben erhoffte Lernprozesse aus. Eine Umorientierung der Denk- und Lernstile, weg von Memorieren und Reproduzieren des Althergebrachten zu kritischem und kreativem Denken und Hinterfragen überholter Konzepte, erweist sich als sehr zähflüssiger Prozess. Dadurch, dass in den Entwicklungsländern die Grundlagen für eine kreative Partizipation am technologischen Fortschritt nicht gelegt wurden, blieben Anpassungsprozesse weitgehend aus.

Der beschriebene Zusammenhang zwischen höheren Bildungsabschlüssen und Beschäftigung im öffentlichen Sektor wurde, wenn auch mit anderer Zielsetzung, bereits durch die britische Kolonialherrschaft hergestellt und durch die Regierung unter Nasser verstärkt, um das Output an qualifiziertem Personal zu erhöhen, das in Staatsunternehmen beschäftigt werden konnte. Auch wenn diese Bestimmung abgeschafft wurde, verankerten sich die damit assoziierten Privilegien in den Köpfen der Gesellschaft. Damit lässt sich die hohe Arbeitslosigkeit unter Absolventen des tertiären Bildungssektors zu einem nicht unbedeutenden Teil auf die Rücknahme der Beschäftigungsgarantie zurückführen. Der Drang zur höheren Bildung wurde bereits durch die britische Herrschaft entwickelt mit der impliziten Konsequenz des niedrigen Ansehens praktischer Arbeit, technischer und beruflicher Bildung. In seiner Dissertation beschreibt Boktor (1936) die bis heute bestehenden Auswirkungen der britischen Kolonialherrschaft auf den Status der Lehrer:

*„The teacher has nothing to do with the school organization, administration, or curriculum ... His position has always been, and still is, that of a soldier in the army. His duty is to do what he is told to do. He is responsible to his immediate chief, the headmaster. Similarly the latter is responsible to the controller, and so on, to the top of the line. Each has to obey the orders that come from above. Discipline, textbooks, timetable, daily routine, and everything done at school is outside the sphere of the teacher. He merely teaches and is not expected or allowed even to suggest ways and means. Certainly the huge centralized system is chiefly to blame for this; but the system is not all. The training of the teacher in Egypt does not develop any professional pride in him...pedagogical knowledge is incidental and oldfashioned. Development of personality is not part of the program.“*

Der Bildungsminister Dr. Hussein Kamal Bahaa El Din (1991 – 2004) sah Bildung als Weichenstellung für die Zukunft. In seiner Veröffentlichung (El Din, 1997) geht er auf die internationalen Herausforderungen, die technologische Revolution und den internationalen Wettbewerb ein und wie Bildung Ägypten dazu verhelfen soll, sich im globalen Dorf zu platzieren. Er unterstützte Lehrerbildung und Auslandsaufenthalte an Universitäten, da er die Lehrerausbildung als fundamental für die Bildungsreform erachtete. Infolgedessen wurde 1993/94 ein Programm verabschiedet, das ägyptischen Lehrern ermöglichte andere Bildungssysteme kennenzulernen. Somit wurde der offensichtliche Zusammenhang zwischen Bildung und Entwicklung schon sehr früh erkannt und wurde auf der politischen Bildungsagenda der ägyptischen Regierung thematisiert. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Errichtung von Schulen und Universitäten sowie die Ressourcenbereitstellung zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Maßnahmen sind. Eine echte Verbesserung der Qualität kann an der Unterrichtspraxis, den Lehr- und Prüfungsformen und damit der Lehrerqualität nicht vorbeigehen (ETF, 2017).

Das ägyptische Bildungssystem, wie es derzeit als Konglomerat aus verschiedenen Akteuren mit verschiedenen Programmen vorzufinden ist, ist das Resultat systemischer Disruptionen, die eine natürliche Genese eines den sozioökonomischen, kulturellen und religiösen Anforderungen angemessenen Bildungssystems nicht ermöglichten. Das ständige Wechselspiel zwischen Aufbau von Strukturen des Systems und Zerfall dergleichen nach nur kurzer Zeit, kann auf die ständige Irritation zurückgeführt werden, wodurch keine sinnstiftende, stabile Kommunikation produziert werden kann, die das System aufrechterhalten und die für das Überleben notwendigen Elemente reproduzieren. Die Existenz von Parallelstrukturen, die kennzeichnend für das heutige Berufsbildungssystem sind, kann bereits in der Geschichte der Bildung identifiziert werden. Die Dichotomie von traditioneller Islamischer Bildung und westlichen Bildungsidealen sorgte für eine Dualität des Bildungssystems, die sich durch die Geschichte bis in die Gegenwart zieht. Bereits in der Geschichte war das Bildungssystem ein Abbild der sozioökonomischen Zusammensetzung der Gesellschaft, wobei die Bildung als „Tool“ genutzt wurde, um bestimmte politische, soziale oder wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Über das gesamte ägyptische Bildungssystem hinweg, sind starke ausländische Einflüsse, sei es durch verschiedene Länder oder internationale Entwicklungsorganisationen, zu beobachten, die für eine Verstärkung der inneren Komplexität des Systems sorgen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungstransfer in Ägypten in vier zentralen Perioden stattgefunden hat, die sich durch wesentliche politische und soziale Transformationen abgrenzen:

- 1) Herrschaft von Muhammad Ali und seinem Großkel Ismail (1805 – 1879);
- 2) Während der britischen Besatzung und der Semi-Unabhängigkeit (1882 – 1952);
- 3) Sozialistische Regierung durch Nasser (1952 – 1970);
- 4) Die Politik der Öffnung (*Open door*) durch Sadat (1970 – 2010).

Die internationale Entwicklungsgemeinschaft hat zwar auf historische Defizite reagiert, gleichzeitig aber auch den globalen Diskurs und sogenannte *best practises* zumindest rhetorisch in das System eingeführt. Beim Transfer von politischen Diskursen und Bildungskonzepten ist die Geberlogik genau zu analysieren, um die Politik des Transfers zu verstehen: Während die Logik von Entwicklungsbanken (zum Beispiel der Weltbank) stark finanzgetrieben und an die Bildungsvorstellungen der Bank gebunden ist, ist die Logik von bilateralen Entwicklungsorganisationen (zum Beispiel USAID) selbstreferentiell und als solches auf das System selbst zurückzuführen. Wenn externe Systemelemente importiert werden, wird der internationale Ursprung bei der Institutionalisierung oftmals verschleiert, insbesondere um interne Kontroversen zu vermeiden.

### Zwischenfazit

Um die Genese des ägyptischen Berufsbildungssystems zu verstehen, ist es sinnvoll einen Blick in die Geschichte der Bildung und Berufsbildung des Landes zu werfen. Das ägyptische Bildungssystem kennzeichnet sich nicht durch eine lineare Abfolge von Ereignissen, die in die heutige Form der Bildung und Ausbildung in Ägypten kumulieren. Stattdessen haben verschiedene Akteure und Ideologien das Bildungssystem im Laufe der Geschichte geprägt und mitgeformt, wobei einige tiefverwurzelte Strukturen noch heute identifiziert werden können und mitverantwortlich für eine gewisse Reformresistenz gemacht werden können. Ein Beispiel dafür ist der Drang zu höheren Bildungsabschlüssen, der bereits durch die britische Herrschaft entwickelt wurde und bis heute in den Köpfen der Gesellschaft verankert ist. Bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts war Bildung religiös geprägt und handwerkliche Berufe waren in Zünften organisiert. Die Einführung einer westlichen Bildungsidee erfolgte durch den osmanischen Offizier Mohammed Ali, auch bekannt als Begründer des modernen Ägyptens. Durch die britische Kolonialherrschaft wurde eine sehr konservative Bildung mit starkem Fokus auf striktes Auswendiglernen eingeführt, welche auf die Heranbildung untertäniger Angestellte für den Staatsdienst zielte, die kritisches Denken und Hinterfragen nicht erwünschte. Die Bildungspolitik von Präsident Nasser seit 1952 charakterisierte sich durch eine sozialistische Ausprägung, wobei die Entwicklungen des Bildungssystems überwiegend quantitativer Natur waren. Die Öffnungspolitik des nachfolgenden Nasser-Regimes trug wesentlich zum Ausbau des Privatschulsystems bei. Durch die Koexistenz verschiedener Bildungseinrichtungen wurde die Spaltung der Gesellschaft verstärkt, was sich heute in einem stark fragmentierten Bildungs- und Berufsbildungssystem widerspiegelt.



### 9.2. QUANTITATIVE ENTWICKLUNG: STATISTIK

Durch die Experteninterviews, die im empirischen Teil dieser Arbeit als Erhebungsmethode herangezogen wurden, konnten neben qualitativen Daten zum Teil auch einige quantitative Daten gewonnen werden, die in diesem Kapitel aufgeführt und auch anhand offizieller Statistiken überprüft werden.

Nach Aussagen eines Befragten beträgt die Größe des Berufsbildungssystems aktuell mehr als 2 Millionen Studenten mit einem jährlichen Zuwachs von etwa 2 Prozent, wobei sich die 2 Millionen auf die vier Klassifizierungen der technischen Sekundarbildung aufteilen: Industrie, Handel, Landwirtschaft, Hotellerie. Die nachfolgenden Statistiken bestätigen die Anzahl an Studierenden im beruflichen Zweig der Sekundarstufe, wobei die Daten in den Statistiken jedoch auf einen stärkeren jährlichen Zuwachs schließen lassen. Die Anzahl der Lehrkräfte in den beruflichen Schulen beläuft sich nach Angaben des Interviewten auf etwa 120.000, gemäß den Statistiken auf knapp 150.000. Insgesamt sind in der voruniversitären Bildung etwas mehr als eine Million Lehrkräfte, nach Aussagen des Interviewten sind es 1,2 Millionen Lehrer. Die Gesamtzahl von 22 Millionen Schülerinnen und Schülern in der voruniversitären Bildung deckt sich mit der Statistik des Bildungsministeriums. Demzufolge machen die Studierenden des Berufsbildungssystems in etwa zehn Prozent der Gesamtzahl aus (I1, 5-16). Den Aussagen des Befragten zufolge gibt es etwa 2.500 berufliche Schulen (I1, 81-108). Die Statistiken weisen auf eine Gesamtzahl von 2.388 im Schuljahr 2018/2019 hin. Davon bieten nach Angaben des Befragten etwa 60 duale Berufsbildung an, nach Angaben der Statistiken sind dies 241 Schulen mit etwa 145.000 Studierenden.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Vielzahl an Bildungsangeboten in den unterschiedlichen Stufen und die Anzahl der Klassen und Schulen mit Unterscheidung zwischen ländlichen und städtischen Gebieten und zwischen privatem und öffentlichem Sektor.

Viele nicht-formale Bildungseinrichtungen befinden sich in ländlichen Gebieten und sind meist unzureichend entwickelt. Der Großteil der Grundschulen findet sich in ländlichen Gebieten, wohingegen sich die Sekundarschulen hauptsächlich in den städtischen Gebieten konzentrieren, was in gewisser Weise den Zugang zur Bildung für Kinder und Jugendliche beschränkt bzw. steuert. Das Angebot an Sekundarbildung ist relativ breit gefächert. Obwohl die allgemeinen Sekundarschulen den Großteil ausmachen, ist die Anzahl der Klassen in der Berufsbildung größer als in der allgemeinen Sekundarbildung. Die Tabelle zeigt zudem die ergänzende Rolle des Privatbildungssektors im gesamten Bildungssystem. Diese konzentrieren sich vor allem in der allgemeinen Bildung und im Bereich Handel, was darauf schließen lässt, dass diese von den geschätzten Einnahmen abhängig sind. Der Privatsektor ist nicht im landwirtschaftlichen Bereich oder im Bereich Sonderpädagogik tätig.

TABELLE 4: ANZAHL DER KLASSEN UND SCHULEN IN DEN VERSCHIEDENEN STUFEN, SCHULJAHR 2018/2019

Stufe	Gesamt	Klassen				Gesamt	Schulen			
		Land	Stadt	Privat	Staatlich		Land	Stadt	Privat	Staatlich
Vorschulen	38460	17004	21456	11612	26848	12065	6857	5208	2516	9549
Grundschulen	249124	137938	111186	35198	213929	18762	11579	7183	2248	16514
Gesamtschulen	5048	4295	753		5048	5048	4295	753		5048
Vorbereitende Schulen (Preparatory)	111039	59304	51735	12159	98880	12275	7307	4968	1888	10387
Allgemeine Sekundarschulen	43340	13450	29890	8198	35142	3658	1255	2403	1298	2360
Technische Sekundarschulen für Industrie	25123	5086	20037	100	25023	1227	318	909	8	1219
Technische Sekundarschulen für Landwirtschaft	5029	1365	3664		5029	256	87	169		256
Technische Sekundarschulen für Handel	16417	5319	11098	2019	14398	779	299	480	173	606
Technische Sekundarschulen für Hotellerie	1878	197	1681	903	957	126	15	111	24	102
Sonderschulen	4710	913	3797	95	4615	1018	226	792	16	1002
Gesamt	500168	244871	255297	70284	429884	55214	32238	22976	8171	47043

Quelle: eigene Abbildung, Ministry of Education (2019)

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Teilnahme der jungen Ägypterinnen und Ägypter am Bildungsprozess und ihre Bildungsentscheidungen. Die Daten zeigen, dass nach wie vor eine Geschlechterdisparität und sichtbare Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten bestehen. Es sind etwa zweimal weniger Mädchen in Sonderschulen als Jungen. Die Ungleichheit der Bildungschancen ist sehr deutlich. Jugendliche aus ländlichen Gebieten gehen meist auf berufliche Schulen, was wiederum ihre Möglichkeiten für weiterführende höhere Bildung einschränkt.

TABELLE 5: ANZAHL DER STUDIERENDEN IN DEN VERSCHIEDENEN STUFEN, SCHULJAHR 2018/2019

Stufe	Gesamt	Weiblich	Männlich	Land	Stadt	Privat	Staatlich
Vorschulen	1389942	673288	716654	606175	783767	351393	1038549
Grundschulen	12200099	5929248	6270851	6879006	5321093	1197889	11002210
Gesamtschulen	133007	91602	41405	110090	22917		133007
Vorbereitende Schulen (Preparatory)	5012304	2440491	2571813	2722338	2289966	375401	4636903
Allgemeine Sekundarschulen	1753912	957285	796627	546544	1207368	257373	1496539
Technische Sekundarschulen für Industrie	902331	331336	570995	187192	715139	2562	899769
Technische Sekundarschulen für Landwirtschaft	225481	34228	191253	60865	164616		225481
Technische Sekundarschulen für Handel	729682	435839	293843	232369	497313	107883	621799
Technische Sekundarschulen für Hotellerie	66764	21685	45079	8480	58284	39133	27631
Sonderschulen	39859	14616	25243	6178	33681	418	39441
Gesamt	22453381	10928061	11525320	11359237	11094144	2332052	20121329

Quelle: eigene Abbildung, Ministry of Education (2019)

Die Statistik zu den Lehrkräften in den unterschiedlichen Zweigen der technischen Sekundarschulen zeigt, dass nach wie vor ein Großteil keinen pädagogischen Abschluss hat. Von den insgesamt etwas mehr als eine Million Lehrkräften in allen Schulformen, sind nur etwa 14% in Bereich beruflicher Bildung tätig, obwohl die Anzahl der Studierenden in den technischen Sekundarschulen sich auf knapp 2 Millionen im Jahr 2018/2019 beläuft.

**TABELLE 6: ANZAHL DER LEHRKRÄFTE IN DEN VERSCHIEDENEN STUFEN, SCHULJAHR 2018/2019**

Vorschulen	56610	46800	9810	22753	33857	17699	38911
Grundschulen	440319	388219	52100	241011	199308	47319	393000
Gesamtschulen	7983	4850	3133	6814	1169		7983
Vorbereitende Schulen (Preparatory)	258204	218302	39902	134997	123207	16215	241989
Allgemeine Sekundarschulen	106179	85327	20852	32957	73222	9269	96910
Technische Sekundarschulen für Industrie	92944	79000	13944	14980	77964	46	92898
Technische Sekundarschulen für Landwirtschaft	13173	8342	4831	3022	10151		13173
Technische Sekundarschulen für Handel	38650	28228	10422	11450	27200	126	38524
Technische Sekundarschulen für Hotellerie	2926	1847	1079	295	2631	632	2294
Sonderschulen	9739	8935	804	1608	8131	79	9660
Gesamt	1026727	869850	156877	469887	556840	91385	935342

Quelle: eigene Darstellung, Ministry of Education (2019)

Die Tabelle hinsichtlich der Entwicklung der Schüler- und Lehrerzahlen zwischen den Schuljahren 2015/2016 bis 2018/2019 zeigt, dass die Anzahl der Studierenden in den technischen Sekundarschulen über die Jahre hinweg gestiegen ist, wobei dieser Zuwachs jedoch nicht mit einem parallelen Anstieg der Lehrerzahl einhergeht, was auch die Aussage der Interviews bestätigt, dass es zu wenig Lehrer für die technische Sekundarschulen gibt und zudem ein Großteil davon keine pädagogische Ausbildung hat.

TABELLE 7: ENTWICKLUNG SCHÜLER- UND LEHRERANZAHL, SCHULJAHRE 2015/2016 – 2018/2019

	Schuljahr	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Gesamt Technische Sekundarschule	Schüler	1710686	1793108	1864842	1924258
	% Zuwachs Schüler		4,8	4,0	3,2
	Lehrer	148925	148497	149806	147693
	% Zuwachs Lehrer		-0,3	0,9	-1,4
Technische Sekundarschulen für Industrie	Schüler	843800	877567	897936	902331
	% Zuwachs Schüler		4,0	2,3	0,5
	Lehrer	95575	95066	94129	92944
	% Zuwachs Lehrer		-0,5	-1,0	-1,3
Technische Sekundarschulen für Landwirtschaft	Schüler	187997	210369	215638	225481
	% Zuwachs Schüler		11,9	2,5	4,6
	Lehrer	13749	13742	13540	13173
	% Zuwachs Lehrer		-0,1	-1,5	-2,7
Technische Sekundarschulen für Handel	Schüler	620528	642611	687018	729682
	% Zuwachs Schüler		3,6	6,9	6,2
	Lehrer	37136	36965	39249	38650
	% Zuwachs Lehrer		-0,5	6,2	-1,5
Technische Sekundarschulen für Hotellerie	Schüler	58361	62561	64250	66764
	% Zuwachs Schüler		7,2	2,7	3,9
	Lehrer	2465	2724	2888	2926
	% Zuwachs Lehrer		10,5	6,0	1,3

Quelle: eigene Darstellung, Ministry of Education (2019)

Die nachfolgende Tabelle fasst die Daten bezüglich des beruflichen Bildungssystems mit Blick auf die Anzahl der Schulen, Klassen, der Schülerschaft und der Lehrkräfte zusammen, sowie auch den entsprechenden Anteil am gesamten Sekundarbereich. Im unteren Teil der Tabelle wird zudem eine Aufschlüsselung der dualen Berufsausbildung in den einzelnen Zweigen vorgenommen, wobei der Tabelle entnommen werden kann, dass der Anteil des dualen Systems am sekundären Berufsbildungsbereich mit etwa 2,4% der Studierenden bzw. 1,1% der Lehrkräfte und an der gesamten Sekundarstufe mit gerade einmal 1,2% bzw. 0,6% sehr gering ist. Obwohl der Tourismus eines der bedeutendsten Einkommensquellen für Ägypten ist und etwa 12% des Bruttoinlandsprodukts ausmacht (WTTC, 2019), findet nur ein sehr kleiner Teil der beruflichen Ausbildung in diesem Bereich statt, was das Faktum bestätigt, dass die Berufsausbildung nicht nachfrageorientiert und an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts gekoppelt ist.

TABELLE 8: ÜBERSICHT TECHNISCHES SEKUNDARSCHULSYSTEM UND DUALES BERUFSBILDUNGSSYSTEM

Schulform	Schulen	Klassen	Schülerinnen	Schüler	Gesamt	LehrerInnen
Gewerbliche Sekundarschule	1227	25123	570998	331333	902331	93599
Landwirtschaftliche Sekundarschule	256	5029	191263	34218	225481	13276
Kaufmännische Sekundarschule	779	16417	293863	435819	729682	39038
Hotelfachschulen	126	1878	45078	21686	66764	2961
Ges. TSS	2388	48447	1101202	823056	1924258	148874
Allgemeine Sekundarschule	3658	43340	796666	957246	1753912	106574
Ges. Sekundarstufe	6046	91787	1897868	1780302	3678170	255448
% Anteil TSS	39%	53%	58%	46%	52%	58%
Duale Gewerbliche Sekundarschule	174	1425	23364	10632	33996	1353
Duale Landwirtschaftliche Sekundarschule	21	112	2625	388	3013	60
Duale Kaufmännische Sekundarschule	31	170	1122	2943	4065	175
Duale Hotelfachschule	15	132	3778	549	4327	28
Dual Gesamt	241	1839	30889	14512	45401	1616
Anteil Ges. TSS	10,1%	3,8%	2,8%	1,8%	2,4%	1,1%
Anteil Ges. Sekundarstufe	4,0%	2,0%	1,6%	0,8%	1,2%	0,6%

Quelle: Ministry of Education and Technical Education, 2018-2019

In der Vergangenheit gab es mehrere Versuche zur Reform des Arbeitsmarktsystems, welches als gesellschaftliches Teilsystem in der Zuständigkeit des Ministeriums für Arbeitskräfte und Migration liegt. Bis heute gibt es kein flächendeckendes, funktionierendes Arbeitsmarktinformationssystem.

Stattdessen erfolgt die Erhebung von Daten mit Bezug auf die berufliche Bildung durch unterschiedliche Stellen, darunter die Arbeitsämter und die Landesstatistik CAPMAS. Das durch die Europäische Union finanzierte Programm TVET Egypt hat im Rahmen seiner Reformbemühungen ein Arbeitsmarktinformationssystem etabliert, wozu auch die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) und die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) beigetragen haben. Jedoch gibt es bislang keinen institutionellen Träger für das System (ETF, 2019a).

Die Etablierung eines effizienten und integrierten Arbeitsmarktinformationssystems zur Verknüpfung der Arbeitsmarktbedürfnisse mit den Lehrplänen der technischen und beruflichen Bildung mittels der Errichtung einer Arbeitsmarktdatenbank ist auch als eines der Ziele in Ägyptens Vision 2030 verankert.

In Deutschland führt das Bundesinstitut für Berufsbildung jährlich im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und in Kooperation mit den für die Berufsausbildung zuständigen Stellen eine Erhebung über die abgeschlossenen Ausbildungsverträge durch. Ausbildungsstatistiken werden zudem durch die Deutsche Industrie und Handelskammer (DIHK) veröffentlicht.

### Jobless growth - eine zentrale Herausforderung für ein zukunftsfähiges System

Das Okunsche Gesetz (1962) beschreibt den Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Arbeitslosigkeit und geht auf Arthis Melvin Okun zurück, der Folgendes feststellte: Ein Anstieg des Bruttoinlandprodukts (BIP) führt zu einem Rückgang der Arbeitslosigkeit. Während diese Korrelation insbesondere in entwickelten Ländern bestätigt werden konnte, ist in Ägypten vielmehr das Phänomen des „*jobless growth*“ - also Wachstum ohne Schaffung von neuen Arbeitsplätzen zu beobachten, da es insbesondere darauf ankommt, in welchen Sektoren das Wirtschaftswachstum stattfindet.

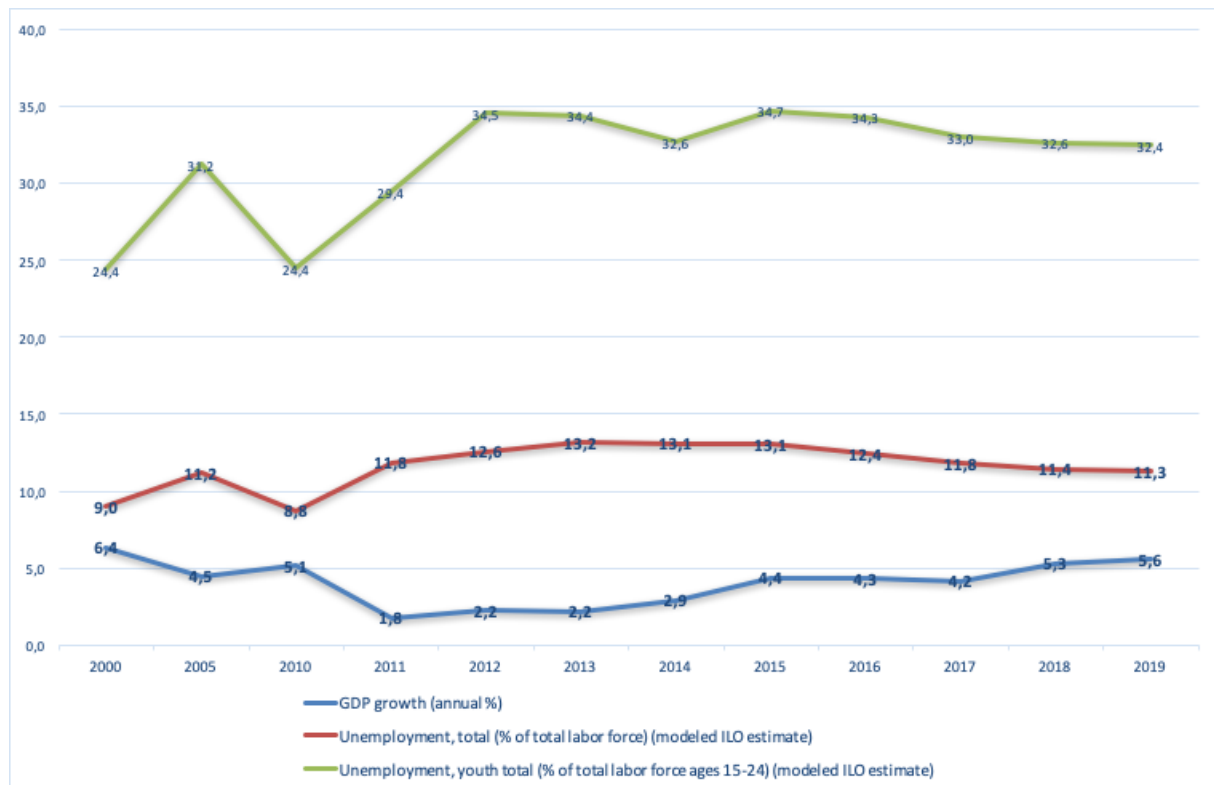


ABBILDUNG 33: WIRTSCHAFTSWACHSTUM UND ARBEITSLOSENQUOTE IN ÄGYPTEN, 2000-2019

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Daten der IWF, CAPMAS, Weltbank

Unter „*Jobless growth*“ versteht man ein Wirtschaftswachstum bei gleichbleibendem oder abnehmendem Beschäftigungsniveau. Zur Bestimmung, ob das Wirtschaftswachstum in der Lage ist, eine ausreichende Zahl an Arbeitsplätzen zu schaffen, scheint die Beschäftigungselastizität als geeignetes Maß.

Zur Berechnung der Beschäftigungselastizität benötigt man das Wirtschaftswachstum (Nenner) und das Beschäftigungswachstum (Zähler), woraus sich folgende Formel ergibt:

$$\epsilon = \left( \frac{(E_{i1} - E_{i0}) / E_{i0}}{(Y_{i1} - Y_{i0}) / Y_{i0}} \right)$$

Quelle: ILO (2005:2)

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, wie die Beschäftigungselastizitäten je nach Ergebnis zu interpretieren sind.

Eine vollständige Elastizität von  $E=1$  würde bedeuten, dass mit jedem Prozentpunkt an Wirtschaftswachstum, die Beschäftigung um 1% ansteigt. Analog bedeuten alle Werte zwischen 0 und 1, dass das Beschäftigungswachstum geringer ausfällt. Ein Wert unter null impliziert ein Beschäftigungsrückgang bei gleichzeitigem Wirtschaftswachstum.

TABELLE 9: INTERPRETATION VON BESCHÄFTIGUNGSELASTIZITÄTEN

Employment elasticity	GDP growth	
	Positive GDP growth	Negative GDP growth
$\varepsilon < 0$	(-) employment growth (+) productivity growth	(+) employment growth (-) productivity growth
$0 \leq \varepsilon \leq 1$	(+) employment growth (+) productivity growth	(-) employment growth (-) productivity growth
$\varepsilon > 1$	(+) employment growth (-) productivity growth	(-) employment growth (+) productivity growth

Quelle: ILO (2005:12): The employment intensity of growth: Trends and macroeconomic determinants

In der nachfolgenden Grafik wurde die Beschäftigungselastizität für Ägypten im Zeitraum 2012 bis 2019 auf Basis der Daten zum Wirtschaftswachstum und der Anzahl der Beschäftigten berechnet:

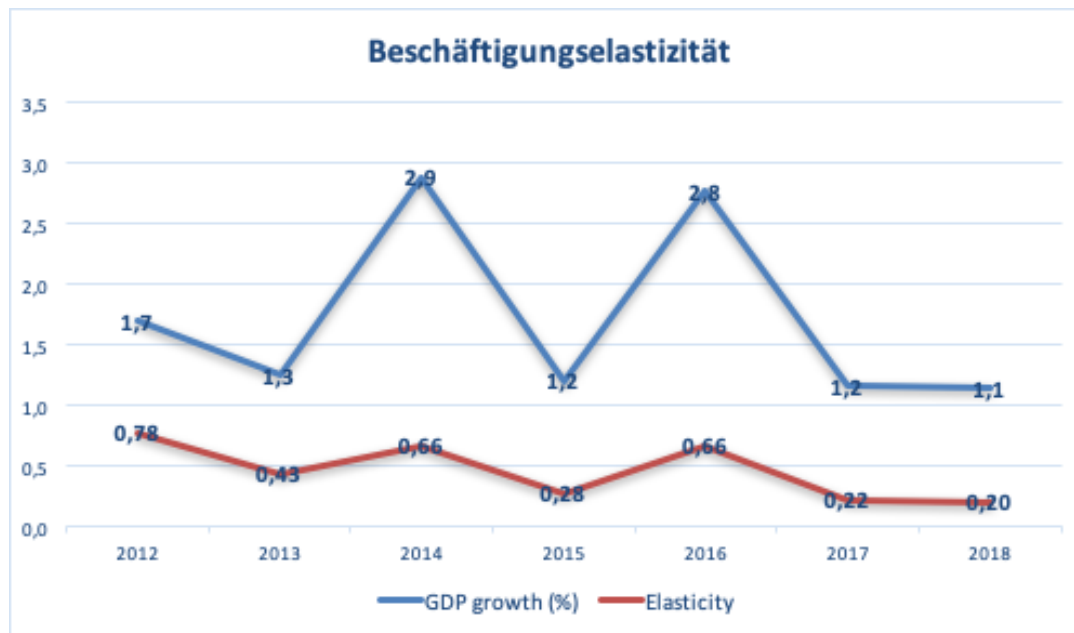
TABELLE 10: WIRTSCHAFTSWACHSTUM UND BESCHÄFTIGUNGSELASTIZITÄT IN ÄGYPTEN, 2012-2019

Year	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
GDP growth (annual %)	2,2	2,2	2,9	4,4	4,3	4,2	5,3	5,6
Nr. of employed persons (in Million)	23,6	24,0	24,3	25,0	25,3	26,0	26,3	26,6
Growth rate (in %)		1,7	1,3	2,9	1,2	2,8	1,2	1,1
Elasticity		0,78	0,43	0,66	0,28	0,66	0,22	0,20

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Daten des IWF, CAPMAS, Weltbank

Eine Elastizität von 0,78 bedeutet, dass jeder Prozentpunkt des BIP Wachstums 0,78 Prozentpunkte Beschäftigungswachstum impliziert. Die Elastizität wurde für den Zeitraum 2012 bis 2019 kalkuliert, wobei eine abnehmende Elastizität zu beobachten ist, das heißt es werden pro Prozentpunkt BIP-Wachstum weniger Arbeitsplätze geschaffen.





**ABBILDUNG 34: WIRTSCHAFTSWACHSTUM UND BESCHÄFTIGUNGSELASTIZITÄT 2012-2018**

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Daten des IWF, CAPMAS, Weltbank

**TABELLE 11: ENTWICKLUNG WIRTSCHAFTSWACHSTUM, ARBEITSLOSENRATE, BESCHÄFTIGUNGSRATE 2000-2019**

Year	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
GDP growth (annual %)	6,4	4,5	5,1	1,8	2,2	2,2	2,9	4,4	4,3	4,2	5,3	5,6
Unemployment, total (% of total labor force) (modeled ILO estimate)	9,0	11,2	8,8	11,8	12,6	13,2	13,1	13,1	12,4	11,8	11,4	11,3
Unemployment, youth total (% of total labor force ages 15-24) (modeled ILO estimate)	24,4	31,2	24,4	29,4	34,5	34,4	32,6	34,7	34,3	33,0	32,6	32,4
Unemployment, youth female (% of female labor force ages 15-24) (modeled ILO estimate)	45,3	50,3	52,2	50,2	53,0	48,4	44,9	40,1	40,8	40,3	42,7	44,2
Unemployment, youth male (% of male labor force ages 15-24) (modeled ILO estimate)	15,6	22,9	14,4	22,3	28,1	29,0	27,7	32,2	31,2	29,5	27,9	27,1
Employment to population ratio, ages 15-24, total (%) (modeled ILO estimate)	23,9	22,8	26,2	23,6	22,3	23,3	23,3	21,3	20,9	21,1	21,1	21,1

Quelle: eigene Darstellung basierend auf Daten des IWF, CAPMAS, Weltbank

Das beschäftigungslose Wachstum in Ägypten lässt sich auf zwei Ursachen zurückführen: Zum einen fand dieses nicht in arbeits- sondern vielmehr kapitalintensiven Sektoren statt und zum anderen wurden die Früchte des Wirtschaftsreformprogramms, welches durch den internationalen Währungsfonds in 2016 aufgelegt wurde, nicht gleichmäßig in der Bevölkerung verteilt, mit der Folge des Anstiegs sozialer Ungleichheit und der Korruption.

Der ehemalige Berater der Weltbank, UNICEF und UNDP, Ragui Asaad sagte in einem Interview Ende 2019, dass die Reformen notwendig aber nicht hinreichend waren, um den erforderlichen strukturellen Wandel herbeizuführen. Den Reformen müssten mikroökonomische und institutionelle Reformen folgen. Er bestätigte, dass das Wirtschaftswachstum Ägyptens ein Wachstum ohne Beschäftigung („*jobless growth*“) sei und keine Auswirkung auf die Beschäftigungsraten und die Qualität von Arbeitsplätzen habe:

*“The Egyptian market has seen significant increase in informal employment outside the formal establishments, which tends to be a very vulnerable and irregular form of informal employment. Furthermore, this growth has been primarily driven by real estate development through state-owned and private sector projects alike, especially in infrastructure and construction, which provides irregular, casual jobs that are not stable.”* (Moneim, 2019b)

Die Immobilienprojekte auf dem lokalen Markt sind vor allem nationale Megaprojekte und sogenannte „*Gated Communities*“. Der Staat investiert große Summen in die Megaprojekte, darunter in erster Linie in die neue administrative Hauptstadt. Investoren bevorzugen den Immobiliensektor ebenfalls, da die Investitionen hier sicherer, produktiver und profitabler als in anderen Sektoren sind, was der Kurzzeitorientierung und Risikoaversion nach Hofstede nahekommt. Die Situation hat dazu geführt, dass ein Mangel auf dem Kapitalmarkt entsteht, wodurch die Ersparnisse des privaten Sektors nicht in produktivere Sektoren gelenkt werden, um Projekte zu realisieren, die der Markt wirklich braucht. Der Immobiliensektor schafft keine neuen Arbeitsplätze, sondern nur für die Zeit, in der gebaut wird.

### Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die für diese Forschungsarbeit relevanten Funktionssysteme – Bildungssystem, Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem – aus statistischer Perspektive quantitativ abgebildet um die qualitative Analyse zu ergänzen und damit die empirische Forschung bezüglich des Berufsbildungssystems zu stützen. Gleichzeitig dient die statistische Erfassung dem Abgleich und der gegebenenfalls auftretenden Divergenzen mit den durch die Experteninterviews gewonnenen Erkenntnisse. Die Ergebnisse zeigen, dass die Statistiken weitestgehend mit den Aussagen der Interviewten übereinstimmen. Das im Kapitel *Beschäftigungssystem* bereits erwähnte Phänomen des beschäftigungslosen Wirtschaftswachstums (*jobless growth*) wurde in diesem Kapitel näher beleuchtet und durch die Berechnung der Beschäftigungselastizität statistisch belegt.

### 9.3. ORGANISATION UND STRUKTUR

Ägypten hat das größte Bildungssystem in der Nordafrika und den Nahen Osten umfassenden MENA-Region und wächst aufgrund des demografischen Drucks kontinuierlich. Das Bildungssystem ist durch eine starke Fragmentierung gekennzeichnet, da viele Akteure und Institutionen als Aufsichtsbehörden und Anbieter involviert sind. Außerdem funktioniert das System angebotsorientiert, aufgrund der schwachen Kopplung an Arbeitsmarktentwicklungen.

Das Thema der beruflichen Bildung ist derzeit sehr weit oben auf der politischen Agenda der Regierung: Im Dezember 2018 wurde zwischen der Bundesregierung und der ägyptischen Regierung ein bilaterales Abkommen zur Stärkung der technischen und finanziellen Zusammenarbeit unterzeichnet, mit dem Ziel der Ausweitung der Kooperation im Bereich der technischen Ausbildung und des dualen Ausbildungssystems in Ägypten. Ein Schwerpunkt soll hier auf dem Bereich der Lehrerbildung und Qualitätssicherung liegen. Auch beim Besuch des Bundeswirtschaftsministers Peter Altmaier im Februar 2019 in Kairo wurde das Thema der Berufsausbildung thematisiert:

„Ägypten hat eine sehr schnell wachsende Bevölkerung, jedes Jahr rund zwei Prozent, deshalb lohnt es sich auch für Deutschland, Ägypten bei der Berufsausbildung zu unterstützen.“ (Peter Altmaier, Bundeswirtschaftsminister)

So ist die Berufsbildung in Ägypten laut Altmaier auch nützlich für Deutschland, gerade da Ende des Jahres das neue Fachkräftezuwanderungsgesetz in Kraft treten und somit den Zuzug qualifizierter Fachkräfte erleichtern soll. Zudem beteiligt sich Siemens gemeinsam mit der Bundesregierung an der betrieblichen Ausbildung mit einem Trainingszentrum für über 5000 Ägypterinnen und Ägypter.

Im Juni 2018 unterzeichnete der ägyptische Bildungsminister Dr. Tarek Shawki Kooperationsprotokolle mit Privatunternehmen zur Implementierung der Initiative „*Egypt Makers*“ mit dem Ziel Förderung der technischen Ausbildung, der Stärkung der Fertigungskompetenzen der Studenten, der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Die Partnerfirmen der Protokolle sollen den Studenten nach erfolgreichem Abschluss Beschäftigungsmöglichkeiten anbieten.

Bei Gesprächen mit Abgeordneten des ägyptischen Parlaments<sup>18</sup> wurde die starke Fokussierung auf die technische und berufliche Bildung und die Unterstützung aller damit verbundenen Bemühungen durch die derzeitige Regierung deutlich. Das Problem der beruflichen Bildung in Ägypten, welches sich über die Jahre hinweg und historisch bedingt entwickelt hat, ist eine ernst zu nehmende Herausforderung mit weitreichenden Konsequenzen für den Arbeitsmarkt, die demografische Entwicklung und das nachhaltige Wirtschaftswachstum des Landes. Das bereits initiierte umfassende Bildungsreform-Projekt, welches unter anderem auch von der Weltbank unterstützt wird<sup>19</sup> soll das derzeit bestehende Bildungssystem bis 2030 sukzessive durch ein neues („Education 2.0“) ersetzen und dann das einzige Bildungssystem sein, das in Ägypten existiert.

---

<sup>18</sup> Im Rahmen einer gemeinsamen Sitzung am 27.02.2019 mit drei Vertretern des Bildungsausschusses des Ägyptischen Parlaments.

<sup>19</sup> Das Reformprojekt (Laufzeit April 2018 – September 2023) wird von der Weltbank mit einer Gesamtsumme von US\$ 500,00 Millionen unterstützt, s. *Worldbank/Projects&Operations*

In Ägypten werden die meisten beruflichen Qualifikationen an den technischen Sekundarschulen (*Technical Secondary Schools*) erworben. Die rein schulische, sehr auf Auswendiglernen fokussierte Ausbildung zählt bereits zur beruflichen Bildung. Anders als in Deutschland ist der Bereich der allgemeinen Schulbildung nicht eindeutig vom beruflichen Bildungssektor zu trennen. Das Berufsbildungssystem in Ägypten (engl.: *Technical and Vocational Educational and Training/TVET*) kann in zwei Subsegmente untergliedert werden: Ersteres zählt zum formalen Bildungssystem und wird durch die etwa 1.600 technischen Sekundarschulen (TSS) repräsentiert, die vom Bildungsministerium verwaltet werden, sowie acht regionalen (technischen) Fachschulen mit 47 mittleren technischen Instituten, die vom Ministerium für höhere Bildung verwaltet werden. Das zweite Segment *Training* fällt in zahlreiche unterschiedliche Zuständigkeiten, darunter beispielsweise das Industrie- und Handelsministerium mit den PVTD (*Productivity and Vocational Education Department*), das Arbeits- und Migrationsministerium mit einem eigenen Netzwerk von etwa 1.237 Berufsschulzentren und über zwanzig weiteren Ministerien (s. Abbildung 36) (European Commission, 2012). Die berufliche Aus- und Weiterbildung wird zum größten Teil vom Bildungsministerium reguliert und ist damit, trotz der Verteilung der Zuständigkeiten auf mehr als zwanzig Ministerien, letzte Entscheidungsinstanz und somit zentraler Machtpromotor des Berufsbildungssystems.

Die schulpflichtige Grundausbildung geht neun Jahre und umfasst die Elementarbildung (6 Jahre) sowie die vorbereitende Ausbildung (3 Jahre), wobei letztere wiederum in die allgemeine und berufsvorbereitende Bildung unterteilt wird. Ein Abschlussexamen am Ende der sechs Jahre Elementarbildung entscheidet über die Aufnahme in den allgemeinen vorbereitenden Zweig (allgemeine Sekundarbildung) oder, bei schlechtem Abschneiden, die Zuweisung zum berufsvorbereitenden Bildungszweig. Die Prüfung am Ende der vorbereitenden Bildung ist entscheidend für die zukünftigen Bildungsperspektiven, da nur die begehrtere allgemeine Sekundarbildung die Möglichkeit bietet im Anschluss eine Universität zu besuchen. Notendurchschnitte sind die Regler für die Zuweisung zu verschiedenen Bildungssträngen, wobei das Berufsbildungswesen als Synonym für akademisches Versagen steht und somit als Auffangbecken für gescheiterte Aspiranten des allgemeinen Bildungswesens betrachtet wird (Amer, 2007: 5-7). Diese Kanalisierungsfunktion im Blick auf die Steuerung der Schülerströme trägt zur gesellschaftlichen Stigmatisierung bei. Nur einem geringen Teil der Absolventen des beruflichen Bildungszweigs (die besten 5%) gelingt der Übergang in den tertiären Bildungszweig, verglichen zu 91% der Absolventen der allgemeinen Sekundarbildung (World Bank, 2005).

Trotz steigender Alphabetisierungsrate ist der Anteil an Kindern, die nicht zur Schule gehen, im Vergleich zu Industrienationen mit 10% der Gesamtbevölkerung im obligatorischen Schuleintrittsalter immer noch bedeutend, mit einer Konzentration auf ländliche Gebiete. Darauf versucht die Regierung mit dem Ausbau und Neubau von Schulgebäuden zu reagieren, wobei die Größe der Schulklassen nach wie vor Anlass zur Sorge gibt (Stopikowska/El-Deabas, 2012: 137ff.).

Die Anzahl an Studierenden in technischer und beruflicher Bildung ist in den vergangenen Jahren konstant geblieben, mit einer leicht steigenden Tendenz. Im akademischen Jahr 2014/15 waren von den 3,2 Millionen Studenten des sekundären Bildungszweigs, 52% in den vom Bildungsministerium verwalteten öffentlichen technischen Sekundarschulen. Davon wiederum 49% in Industrie, 41% Handel und 10% Landwirtschaftsschulen. Mehr als 127.000 Studenten waren im post-sekundären Berufsbildungssektor in 68 Instituten und etwa 22 Fachrichtungen eingeschrieben.

Weitere formale und informale berufliche Ausbildungsmöglichkeiten werden von den anderen Ministerien oder privaten Institutionen angeboten. Zur besseren Koordinierung und Kohärenz des Berufsbildungssystems wurde dafür 2015 ein eigenes Ministerium eingerichtet, jedoch nur kurze Zeit später wieder aufgelöst. Eine zentrale Bündelungsstelle, wie sie bei uns die Kultusministerkonferenz (KMK) aufgrund der föderativen Staatsstruktur darstellt, mit Veröffentlichungen und Beschlüssen für den Bereich der beruflichen Bildung existiert in Ägypten nicht. Obwohl die direkte Kontrolle des Berufsbildungssystems zwischen dem Bildungsministerium und dem Hochschulministerium aufgeteilt ist, sind mehr als zwanzig weitere Ministerien und Behörden in diesen Sektor involviert, die wiederum weitestgehend unkoordiniert und isoliert voneinander arbeiten. Die starke Fragmentierung des ägyptischen Berufsbildungssystems und die schwache Koordination der Kompetenzstellen erschwert die Formulierung einer gemeinsamen Vision für den Berufsbildungssektor.

Die nachfolgende Abbildung stellt ein Versuch dar, das Berufsbildungssystem und die verschiedenen Zuständigkeiten in die Gesamtbildungsstruktur einzuordnen und in übersichtlicher Form darzustellen:

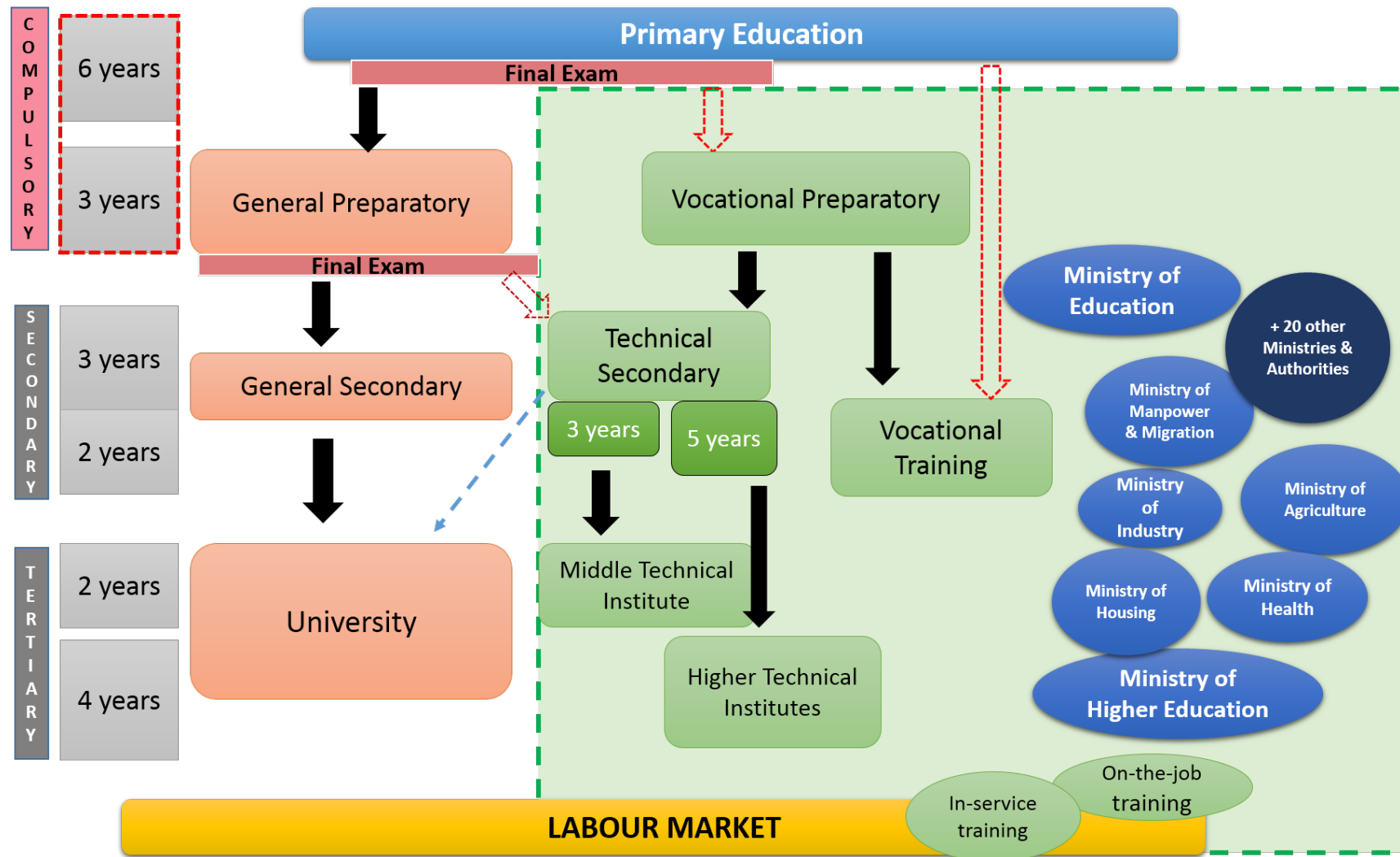


ABBILDUNG 35: EINORDNUNG DES ÄGYPTISCHEN BERUFSBILDUNGSSYSTEMS IN DIE GESAMTBILDUNGSSTRUKTUR

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an UNESCO-UNEVOC TVET Database

Das Berufsbildungsangebot, das aus einer stark fragmentierten und unübersichtlichen Berufsbildungslandschaft hervorgeht, hat eine sehr geringe Arbeitsmarktrelevanz, bedingt durch das Fehlen von Mechanismen zur Identifizierung der Bedürfnisse des Arbeitsmarkts und zur Entwicklung relevanter Qualifikationen. In Ägypten geht die hohe Arbeitslosigkeit mit offenen Stellen einher, was ein Indiz für das Missverhältnis zwischen Nachfrage an Qualifikationen und dem Angebot des Berufsbildungswesens ist. Die Maßnahmen und Projekte internationaler Entwicklungsorganisationen und Geldgeber sind weitgehend unkoordiniert und nicht flächendeckend, sodass das Berufsbildungssystem nicht als Ganzes verbessert wird und ein unübersichtliches Konglomerat bestehend aus unterschiedlichen Akteuren aus staatlichen, halbstaatlichen, privaten Organisationen die Berufsbildungsagenda setzen.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurden unterschiedliche kompetenz-basierte Programme nur im Rahmen internationaler Projekte entwickelt. Ein weiteres Problem ist die Verzerrung der Beschäftigung im öffentlichen Sektor, ausgelöst durch das staatliche Beschäftigungsgarantieschema unter der Regierung Nassers (1954-1970), welches zwar offiziell nicht mehr gültig ist, jedoch eine künstliche Nachfrage nach beruflicher Bildung mit sich brachte. Der öffentliche Sektor in Ägypten ist durch die Beschäftigungsgarantie unter Gesetz Nr. 85 von 1973 historisch stark gewachsen. Obwohl sich der Beschäftigungszuwachs in den letzten Jahren deutlich verlangsamt und zudem die Garantie bereits 1990 wieder ausgesetzt wurde, werden im öffentlichen Sektor die meisten formalen Arbeitsplätze angeboten und geschaffen (Angel-Urdinola und Senglali, 2010: 17-18). Die lange Wartezeit für eine Beschäftigung im öffentlichen Sektor führt zu langer Beschäftigungslosigkeit, was wiederum den Wiedereintritt ins Berufsleben erschwert. Diese strukturellen Rahmenbedingungen erschweren eine effiziente Steuerung der Berufsbildung sowie eine koordinierte Abstimmung zwischen den Berufsbildungsakteuren. Hinzu kommt das Fehlen von einheitlichen Berufsbildern, gut ausgestatteten Bildungseinrichtungen sowie einem Qualifikationsrahmen für Auszubildende und Lehrpersonal.

Besonders in Landwirtschafts- und Handelsschulen leidet das System unter der schlechten Qualität der Lehrkräfte, zum Teil zurückzuführen auf den niedrigen Status und die schlechte Bezahlung der Lehrkräfte. Die Lehrmethoden in der Berufsbildung vermitteln keine höherwertigen kognitiven Fähigkeiten sowie Problemlösungsfähigkeiten und beschränken sich stattdessen auf Auswendiglernen.

Es gibt keine allgemeinen Standards für Berufsausbildung bzw. Erwerbsqualifizierung. Angefangene Projekte und Maßnahmen wie das National Skills Standards Project (NSSP) und die Etablierung einer nationalen Berufsbildungsbehörde wurden nicht zu Ende gebracht. Die nicht erfolgreichen Versuche der letzten Jahre, sich auf eine gemeinsame Strategie und Vision zu einigen, sind Beweis für die Fragmentierung und Instabilität des Sektors (ETF, 2017: 4). Versuche, den obersten Rat für Personalentwicklung (Supreme Council for Human Resources Development, SCHRD) zu reformieren und eine nationale Berufsbildungsbehörde einzurichten, wurden nie vollendet. Der oberste Rat für Personalentwicklung (Supreme Council for Human Resource Development) ist ein Ministerialgremium und das höchste formale Organ. Im Jahr 2000 wurde durch den Bericht des Unterausschusses für Bildung, Ausbildung und Beschäftigung (Education, Training and Employment Sub-Committee, ETES) der Ruf nach einer Reform des Berufsbildungssystems laut, woraufhin der Rat für Personalentwicklung durch ein Präsidialdekret als dreigliedriges Organ neu aufgestellt wurde, mit Vorsitz des Ministeriums für Arbeit und Migration sowie Mitgliedern aus den für die berufliche Bildung relevanten Institutionen (z.B. Bildungsministerium, Hochschulministerium, Arbeitgeberverbände und andere Vertreter).

Das neugegründete Organ hatte den Auftrag eine nationale Politik im Zusammenhang mit der Planung und Entwicklung von Arbeitskräften und Ausbildung zu entwickeln und ein umfassendes und globales nationales Programm für deren Entwicklung und optimale Nutzung aufzulegen (ETES, 2000).

Ein Berufsbildungsministerium mit eigenständigem Minister existierte nicht einmal ein komplettes Jahr. Unterschiedliche Quellen weisen auf das Problem der Finanzierung hin, welches ein regionales Problem des Nahen und Mittleren Ostens darstellt: Es gibt keine leistungsbezogenen Indikatoren, die zur Entscheidung der Budgetzuteilung beitragen oder Benchmark-Indikatoren, um Vergleiche herzustellen. Stattdessen wird die Budgetzuteilung durch das Vorjahr und die Veränderungen von Inputmaßen wie Studenten- und Mitarbeiterzahlen bestimmt (ETF, 2005).

Die Idee der Sozialpartnerschaft mit einer verfassten Privatwirtschaft, wie sie in Deutschland bekannt und für das Berufsbildungssystem zentral ist, existiert in Ägypten nicht. Dadurch dass es keine formale Einbeziehung von Gewerkschaften gibt und somit kein formalisierter, kollektiver Akteur auf Arbeitnehmerseite vorhanden ist, werden die Interessen der Arbeitnehmer bei der Entwicklung der Erwerbsqualifizierung so gut wie gar nicht berücksichtigt. Die Arbeitgeberseite wird durch den Verband der ägyptischen Investorenvereinigung (Egyptian Federation of Investors Association, EFIA) repräsentiert und ist explizit mit Berufsausbildung auf betrieblicher Ebene beschäftigt. Bis zur Revolution 2011 waren Gewerkschaften nur im öffentlichen Dienst und Staatsbetrieben zugelassen. Die korporatistische Staatsgewerkschaft (Egyptian Trade Union Federation, ETUF) hat ihren Ursprung im Nasser-Regime. Während seiner Herrschaft (1954-1970) waren die Arbeiter-Staat-Beziehungen durch eine Vereinbarung gekennzeichnet, in welcher die Gewerkschaftsführer dem Regime ihre Unterstützung zusagten und im Gegenzug Arbeitsplatzsicherheit, kostenlose Bildung und Gesundheit sowie bessere Arbeitsbedingungen zugesagt bekamen. Die staatliche Kontrolle über die Gewerkschaften bestand auch nach dem Tod Nassers und der wirtschaftlichen Liberalisierung durch das Nachfolgeregime unter Sadat (1970-1981) und Mubarak (1981-2011) weiter. Nach einem Wahlbetrug der ETUF in 2006 wurde der Ruf nach neuen Gewerkschaften erstmal durch den Arbeiteraktivisten Kamal Abu Eita laut, der die erste unabhängige Gewerkschaft gründete und somit das staatskorporatistische Gewerkschaftssystem direkt infrage stellte. Diesem Beispiel folgten noch vor der Revolution drei weitere Gruppen: Lehrer, Pensionäre und Gesundheitstechniker. Die Bewegung unabhängiger Gewerkschaften ist das dynamischste Element innerhalb der ägyptischen Arbeiterbewegung. Nach der Revolution 2011 gab es einen neuen Anstoß für die Vertretung von Sozialpartnern und der Zivilgesellschaft, sodass zahlreiche neue Gewerkschaften und Arbeitnehmerverbände gegründet wurden. Jedoch haben das neue Gewerkschaftsgesetz (Nr.213/2017) mit den Durchführungsbestimmungen keine nennenswerten, erkennbaren Verbesserungen für unabhängige Gewerkschaften mit sich gebracht. Nach wie vor besteht ein gesetzlich vorgeschriebenes Gewerkschaftsmonopol, sodass Beschäftigte nicht das Recht haben, außerhalb der existierenden Struktur Berufsverbände ins Leben zu rufen (Gewerkschaftsgesetz 35/1976, ergänzt durch Gesetz 12/1995 Art. 7, 13, 14, 17 und 52).

Eine erste Diagnose des ägyptischen Berufsbildungssystems zeigt einige wesentliche strukturelle Probleme auf: Neben dem grundlegenden Problem der institutionellen Fragmentierung, fehlen geeignete Mechanismen für eine effektive und effiziente Steuerung und Finanzierung des Berufsbildungssystems, wodurch die Qualität dieses Sektors beeinflusst wird. Aufgrund mangelnder Relevanz, die sich unmittelbar aus der gesellschaftlichen Stigmatisierung ergibt, wird der Übergang von der Schule zum Arbeitsleben beträchtlich erschwert.



Die durchschnittliche Dauer für den Übergang Schule-Beruf in Ägypten beträgt ca. 7 Jahre im Vergleich zu durchschnittlich 1,4 Jahren in entwickelten Ländern und ist damit Hauptursache für die hohe Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen (World Bank, 2010: 8). Das geringe Ansehen der Berufsbildung innerhalb der Gesellschaft ignoriert die Existenz des Potenzials eines gut entwickelten, systematisierten Berufsbildungssystems, welches einen Beitrag zur Verbesserung der Produktivität sowie zum Abbau des Missverhältnisses zwischen den erworbenen Fähigkeiten und den Arbeitsmarktanforderungen leistet. Ein weiterer Faktor ist die bislang noch sehr schwache Einbindung des Privatsektors. Anders als in Deutschland ist die Partnerschaft zwischen Unternehmen und (Berufs-)schule in Ägypten eine Ausnahme.

Das TVET II Programm, gemeinsam durch die Europäische Union und die ägyptische Regierung finanziert, ist das wichtigste internationale Projekt zur systemischen Reform des Berufsbildungssystems (117 Mio EUR: 50 Mio EUR von EU, 67 Mio EUR von ägyptischer Regierung). Die zweite Phase baut auf TVET I (2005-2012) auf und konzentriert sich insbesondere auf Mechanismen für eine verstärkte Beteiligung des Privatsektors, durch die Einführung der „Enterprise and Training Partnerships“ (ETP). Derzeit werden außerdem andere alternative berufliche Laufbahnen wie produktive Schulen oder Betriebe in Schulen bzw. Schulen in Betrieben getestet.

Das wichtigste Modell beruflicher Bildung ist das duale System durch die Mubarak-Kohl-Initiative (MKI), das jedoch nur 2% der sekundären technischen Sekundarbildung ausmacht (50.000 Studenten, 4.000 Firmen, 52 Berufe). Die MKI wird als eines der erfolgreichsten Projekte im Bereich Berufsbildung betrachtet, wird jedoch aufgrund der nicht flächendeckenden, systemübergreifenden Anwendung, als „*island of excellence*“ bezeichnet (Amer, 2007:17).

Untersuchungen der GIZ belegen, dass 55% der 30.000 Absolventen und Absolventinnen des dualen Systems sechs Monate nach ihrer Graduierung eine Beschäftigung haben oder selbstständig sind. Ergebnisse der Tracer-Studie 2016/2017 belegen jedoch, dass 69% der Graduierten die Universität besuchen, was das eigentlich angestrebte Ziel des dualen Systems verfehlt. (Quelle: GIZ)

Ein wichtiger Schritt weg von einzelnen projektbasierten Initiativen zu nachhaltigen Berufsberatungsmechanismen war die Etablierung einer „School-To-Work-Transition Unit“ im Bildungsministerium, durch Ministerialverordnung 283/2014.

Die wichtigste institutionelle Veränderung in 2017 war die Etablierung einer neuen „Micro, Small and Medium Sized Enterprise Development Agency“ unter dem Industrie- und Handelsministerium (MoTI). Die neue Agentur ist eine Fusion des *Industrial Training Council* (ITC), des *Social Fund for Development* (SFD) und der Technologiezentren des *Education Development Fund* (EDF), beauftragt mit der Bereitstellung finanzieller Dienstleistungen, technische Unterstützung und Beratung durch das *Industrial Modernization Center* (IMC) und das *Technology Center*, sowie Weiterbildungsmaßnahmen durch den *Industrial Training Council*.

Das Lehr- und Ausbildungspersonal im ägyptischen Berufsbildungssystem ist meist unzureichend qualifiziert, schlecht bezahlt und unerfahren. Durch das Fehlen einer Monitoringstrategie werden die auf dem Ministeriallevel entwickelten Politiken oft nicht wirksam in die Praxis umgesetzt. Einer Studie zufolge, verfügt lediglich 35% des Lehrpersonals über eine pädagogische Ausbildung und nur 50% haben eine praktische Ausbildung absolviert.

Das Lehrmaterial der beruflichen Schulen ist größten Teils nicht mehr zeitgemäß und wird nicht regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht (Nathanson, 2016: 42).

Es ist jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass Inhalt und Design der Bildungsreformen auf den Präferenzen der Geber basiert und ihrem Ziel globale Diskurse und Trends in einen fremden kulturellen und sozioökonomischen Kontext zu integrieren.

Zu den wichtigsten Berufsbildungsstrategien Ägyptens zählen der nationale Strategieplan für voruniversitäre Bildung (National Strategic Plan for Pre-university Education 2007/8-2011/12) sowie die Strategie für fachliche Bildung (Technical Education Strategy 2011/12 – 2016/17), wobei letztere sieben strategische Ziele verfolgt: Die Verbesserung der Schulinfrastruktur, der Lehrstandards und Qualitätssicherung, die Bewusstseinsbildung für berufliche Laufbahnen, die Nutzung von Informationstechnologien und Auswertung von Arbeitsmarktinformationen, die Einrichtung von Kooperationsmechanismen, die Entwicklung von Dezentralisierungs- und Steuerungssystemen sowie innovativen Systemen der technischen Ausbildung, die Entwicklung eines Ansatzes für kontinuierliches Lernen und schließlich die Erschließung von unkonventionellen externen Finanzierungsquellen für berufliche Bildung (UNESCO-UNEVOC, 2012).

### Zwischenfazit

Das ägyptische Berufsbildungssystem ist – anders als in vielen anderen Ländern, darunter auch Deutschland – Bestandteil des Allgemeinbildungssystems, weswegen in diesem Kapitel sowohl das gesamte Bildungssystem betreffende Charakteristika als auch speziell das Berufsbildungssystem betreffende Punkte aufgegriffen werden. Die am weitesten verbreitete Bezeichnung für berufliche Bildung in Ägypten ist *Technical and Vocational Education and Training* (kurz: *TVET*), wobei darunter die staatlichen technischen Sekundarschulen und mittleren technischen Institute des Ministeriums als auch die durch unterschiedliche Ministerien und Institutionen angebotenen beruflichen Ausbildungsprogramme fallen, was bereits ein Indikator für die starke Fragmentierung des Systems ist. Der technische Sekundarschulzweig gliedert sich in die Fachbereiche Handel, Industrie, Landwirtschaft und Hotellerie und gilt aufgrund des historisch und kulturell bedingten Drangs zur akademischen Ausbildung als zweitbesten Weg. Die schlechte Reputation der beruflichen Bildung wirkt sich unmittelbar auf die Qualität der Ausbildung und schließlich die Leistungsfähigkeit der Absolventen des Berufsbildungssystems aus, was sich wiederum in den Statistiken zur Jugendarbeitslosigkeit, der Arbeitgebernachfrage und der Produktivität des Landes widerspiegelt. Die ägyptische Berufsbildungslandschaft zeichnet sich durch die Präsenz zahlreicher Akteure unterschiedlicher Teilsysteme und unterschiedlicher Natur aus, wobei die oftmals nur vereinzelt und nicht flächendeckenden Projekterfolge zu einem großen Teil auf eine fehlende oder unzureichende Koordination zwischen den Akteuren zurückzuführen sind. Hinzu kommt das Fehlen von klar definierten Berufsbildern sowie eines einheitlichen Verständnisses von Berufsbildung und Berufsschulpersonal.

### 9.4. RECHTLICHER UND INSTITUTIONELLER RAHMEN

Bildung im Allgemeinen ist in der ägyptischen Verfassung von 2014 in sechs Artikeln verankert:

Gemäß **Artikel 19** der Verfassung hat jeder Ägypter und jede Ägypterin das Recht auf Bildung. Die Ziele der Bildung sind der Aufbau des ägyptischen Charakters, die Bewahrung der nationalen Identität, die Verankerung wissenschaftlichen Denkens, die Entwicklung von Talenten und die Förderung von Innovation, sowie die Entwicklung kultureller und geistlicher Werte, die Gründung des Konzepts der Staatlichkeit, Toleranz und der Nicht-Diskriminierung. Der Staat soll die Umsetzung der Ziele in den Lehrplänen und –methoden überwachen und für die Ausrichtung an internationalen Qualitätsstandards sorgen. Bildung ist dem Artikel zufolge bis zum Ende der Sekundarstufe Pflicht. Außerdem soll der Staat in den verschiedenen Bildungsetappen kostenlose Bildung anbieten. Die Verfassung stipuliert, dass die Staatsausgaben für Bildung mindestens 4% betragen sollen mit einer schrittweisen Aufstockung, um die internationalen Standards erfüllen zu können.

**Artikel 20** stipuliert, dass der Staat technische und technologische Bildung und Berufsbildung fördern und entwickeln, sowie alle Formen gemäß der internationalen Qualitätsstandards und der Arbeitsmarkterfordernisse erweitern soll.

In **Artikel 21** garantiert der Staat die Unabhängigkeit von Universitäten, sowie wirtschaftlichen und sprachlichen Akademien.

Gemäß **Artikel 22** sind Lehrkräfte, Fakultätsmitglieder und ihre Assistenten die Hauptpfeiler der Bildung. Der Staat soll demzufolge die Entwicklung ihrer akademischen Kompetenzen und professionellen Fähigkeiten gewährleisten und sich für ihre finanziellen und moralischen Rechte einsetzen, um die Qualität der Bildung sicherzustellen und ihre Ziele zu erreichen.

**Artikel 24** stipuliert, dass die arabische Sprache, religiöse Bildung und die nationale Geschichte in allen Stufen Kernfächer der staatlichen und privaten vor-universitären Bildung sind.

In **Artikel 25** bekennt sich der Staat dazu einen umfassenden Plan zur Beseitigung des Analphabetismus und digitalen Analphabetismus bereitzustellen sowie einen Implementationsmechanismus unter Beteiligung der zivilgesellschaftlichen Organisationen zu entwickeln.

Die erwähnten Artikel unterstreichen die wachsende Bedeutung von Bildung und Berufsbildung, wobei betont wird, dass Bildung ein nationaler Sicherheitsfall und ein Grundrecht vergleichbar mit „Wasser und Luft“ und Kern des Fortschritts und des Wohlstandes sei. Dies wiederum erfordert die Anstrengung aller Beteiligten, um diese Vorschriften in die Tat umzusetzen.

Dadurch, dass Bildungssysteme sozial, institutionell und kulturell verankert und historisch geprägt sind, erzeugen darüberelegte internationale Kriterien und Verfahren nahezu zwangsläufig Verzerrungen, da das System durch den äußeren Eingriff eine disruptive Irritation erfährt, die mitunter auch Widerstand der beteiligten Akteure des Systems hervorruft und damit die ursprüngliche, schriftlich verankerte Zielsetzung unterläuft.

Zentraler Akteur und Machtpromotor im Bereich Bildung und Berufsbildung ist das Bildungsministerium (*Ministry of Education, MoE*), welches laut Gesetz Nr. 139 von 1981 verantwortlich ist für die Planung, Nachverfolgung, Bewertung, Entwicklung und Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial. Für die Elementar-, Vorbereitungs-, und Sekundarstufen werden die einflussreichsten Entscheidungen durch das Bildungsministerium getroffen, darunter die Entwicklung der Lehrpläne, die Festlegung nationaler Bewertungskriterien, die Entwicklung von Reformplänen und Bildungsdirektionen, die Festlegung von Löhnen und Anreizen für Lehr- und Verwaltungspersonal und die Bestimmung von Trainingsbedürfnissen und –programmen (El Baradei & El Baradei, 2004: 14).

Bei der Planung und Formulierung von Bildungspolitik greift das Bildungsministerium auf zentrale Beratungsgremien und –ausschüsse, national spezialisierte wissenschaftliche Zentren und verschiedene Agenturen zurück. Obwohl die wissenschaftlichen Zentren weitgehend unabhängig vom Bildungsministerium sind, erfolgt eine direkte Berichtserstattung. Auch die Agenturen sind außerhalb des Bildungsministeriums angesiedelt, unterliegen jedoch der direkten Kontrolle des Bildungsministers.

Das Hochschulministerium ist für die Verwaltung und Überwachung der universitären und nicht-universitären höheren Bildung zuständig. Der oberste Hochschulrat (*Supreme Council for University, SCU*), den der Hochschulminister leitet, ist für alle Entscheidungen mit Bezug auf die Zulassung, die Ressourcenzuteilung, Festlegung akademischer Standards, Programme und Lehrpläne sowie die Schaffung neuer akademischer Stellen und die Besetzung von Fachbereichen zuständig. Weiterhin gibt es organisierte und nichtorganisierte Interessenverbände, die den bildungspolitischen Entscheidungsprozess beeinflussen, darunter das Lehrersyndikat, NGO's im Bildungsbereich, die Privatschulbesitzergewerkschaft und private Tutoren.

Im Jahr 2003 veröffentlichte das Bildungsministerium die nationalen Bildungsstandards, die fünf wesentliche Bereiche des Bildungsprozesses abdecken:

1. Effektive und kinderfreundliche Schule: beinhaltet Standards für die Vision und Mission der Schule, das soziale Umfeld, nachhaltige Selbstentwicklung, Lehr- und Lernumgebung, Qualität und Verantwortung.
2. Der Erzieher/Pädagoge: Standards für Planung, Lernstrategien, Unterrichtsführung, Unterrichtsstoff, Bewertung und Lehrerprofessionalität.
3. Management Exzellenz: beinhaltet Standards für die institutionelle Kultur, Partizipation, Professionalität und Change Management.
4. Beteiligung der Gemeinschaft: Standards für Partnerschaft mit Familien, Einsatz für die Gemeinschaft, Mobilisierung lokaler Ressourcen, Freiwilligen- und Öffentlichkeitsarbeit, Kontakt mit der Gemeinschaft.
5. Lehrplan und Lernergebnis: Lernstandards für Grundfähigkeiten, Denkfähigkeiten, Interaktionsfähigkeit, personelle Züge und Charakteristika, Curriculumstandards, Lehrplaninhalte, Lehr- und Lernmethoden, Wissens-, Technologie-, und Bewertungsquellen, Standards für einzelne Fächer (Islam, Christentum, Arabisch, Englisch, Französisch, soziale Studien, Mathematik und Naturwissenschaften) (Ministry of Education, 2014).

Im strategischen Plan für voruniversitäre Bildung 2014-2030 wird eine gewisse Instabilität in der strategischen Ausrichtung der Bildung konstatiert, was auf den sukzessiven Wechsel politischer Ämter in sehr kurzer Zeit zurückzuführen ist (Ministry of Education, 2014: 5). Zudem wird darin das Fehlen einer pädagogischen Theorie, die dem Bildungssystem zugrunde liegen sollte, betont. Die technische und materielle Unterstützung erfolgt zu einem großen Teil durch internationale Organisationen, darunter die Organisationen der Vereinten Nationen UNICEF und UNESCO, sowie die US-amerikanische Entwicklungshilfeorganisation USAID und das British Council.

In der Strategie bekennt sich der Staat zur Demokratie, politischem Pluralismus und friedlichem Machtwechsel, ebenso zur Freiheit der Menschen zur Gestaltung ihrer Zukunft und zur Wahrung ihrer Menschenwürde:

*“We further believe in democracy as a pathway, a future and a way of life, as well as in political pluralism, and the peaceful rotation of power. We affirm the right of people to make their own future, being the only source of authority, and that freedom, human dignity and social justice, are rights to be guaranteed to every citizen.” (ebd.: 5)*

Mit der Verfassungsänderung im April 2019, die dem Präsidenten praktisch uneingeschränkte Machtbefugnisse verleihen und die ohnehin schon einflussreiche Armee stärken, werden jegliche demokratische Bestrebungen untergraben. Durch die Verfassungsänderung wird die Gewaltenteilung, die neben dem Rechtsstaatsprinzip und der Volkssouveränität die dritte wesentliche Grundlage einer freiheitlich-demokratischen Ordnung darstellt, faktisch ausgehöhlt, denn sie erteilt dem Präsidenten unter anderem die Vollmacht zur Ernennung hoher Richter und die Justiz als Kontrollinstanz für Gesetzesentwürfe zu umgehen.

Diese Diskrepanz zwischen Rhetorik und Realität lässt sich auch im Bildungsbereich konstatieren, wo in der Strategie die Aussage zu finden ist

*“We find that the education system in Egypt is in dire need for building competencies and mobilizing human potentials in order to support development and prepare students for the future.” (Ministry of Education, 2014: 5)*

Es wird jedoch an keiner Stelle deutlich gemacht, was unter *competencies* konkret verstanden wird und wie das menschliche Potenzial mobilisiert werden soll, wenn die gegenwärtigen Praktiken einer Vision der Moderne, die die Steigerung der Selbstbestimmungs-, Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und die damit verbundene Zunahme an Autonomie und Freiheitsgraden zum Inhalt hat, zuwiderlaufen.

In der Strategie wird zudem betont, dass sich Bildungsentwicklung an globalen Trends und den Empfehlungen durch internationale Organisationen, darunter insbesondere den Dokumenten der UNESCO und des Weltbildungsforums (Dakar, 2000) orientieren muss. Global formulierte Ziele im Bereich der Bildung stellen eine große Herausforderung dar hinsichtlich ihrer Umsetzung in konkrete Konzepte und Aktionspläne, die in die nationale Agenda eingespeist werden müssen. Je stärker ein Nationalstaat in die Weltgemeinschaft eingebunden ist und mit den organisationalen Trägern verknüpft ist, desto mehr entspricht sein Bildungssystem den globalen Modellen (vgl. Meyer/Ramirez, 2005: 221).

Rechtlich basiert Berufsbildung in Ägypten auf mehreren Arbeitsgesetzen, Präsidial- und Ministerialdekreten unterschiedlicher Ministerien, darunter

- Gesetz Nr. 12 /2003 bezüglich der Beziehung zwischen Auszubildenden und Arbeitgebern zur Regulierung formaler und informaler Ausbildung.
- Ministerialdekret Nr. 175/2003 des Ministeriums für Arbeit und Migration bzgl. der Regeln und Prozesse zur Regulierung der Berufsbildung (Änderung per Dekret 230/2007) (Government Bulletin Issue No. 220/ 27. September 2003)
- Ministerialdekret Nr. 152/2003 des Ministeriums für Arbeit und Migration bezüglich der Regeln und Prozesse zur Regulierung der Durchführung von Berufsbildungsmaßnahmen (Government Bulletin, Issue No. 187, 19. August 2003)
- Ministerialdekret Nr. 150/2003 des Ministeriums für Arbeit und Migration bezüglich der Konditionen, Regeln und Prozessuren zur Gewährung der Lizenz für die Ausführung von Berufsbildungsmaßnahmen (Government Bulletin, Issue No. 187, 19. August, 2003)
- Ministerialdekret Nr. 414/2015 des Ministeriums für Arbeit und Migration bestimmt das Alter (13-17) und die Dauer der Berufsausbildung (zwischen 1 und 3 Jahren), die vom Arbeitsministerium geregelt wird, und reduziert die tägliche Arbeitsstunden für Auszubildende von 8 auf 6.
- Ministerialdekret Nr. 162/2011 des Bildungsministeriums zur Regulierung und Entwicklung von Verfahren und Kontrollen für das duale Berufsbildungssystem in der dreijährigen technischen Sekundarausbildung.
- Ministerialdekret Nr. 562/2014 des Bildungsministeriums zur Etablierung des „Oumal system“ oder „Lifelong-learning system“ für Arbeitnehmer über 18 Jahre.
- Eine Absichtserklärung zwischen dem Ministerium für Arbeit und Migration, dem Bildungsministerium und dem Industrie- und Handelsministerium von 2007 bestimmt die Regeln und Prozesse der Ausbildungsprogramme aller drei Ministerien (ILO, 2017).

Ägypten hat keine eigene Berufsbildungsverordnung. Stattdessen bildet das im Jahr 1981 erlassene Bildungsgesetz Nr. 139 die gesetzliche Grundlage. Die Instabilität der ägyptischen Bildungspolitik wird durch die mehrmalige Änderung der Schuldauer deutlich: Im Bildungsgesetz Nr. 210 von 1953 wird eine Schuldauer von sechs Jahren festgelegt, die jedoch faktisch auf vier Jahre reduziert wurde, da einer Gesetzesbestimmung zufolge auch Absolventen der vierten und fünften Schulklasse zur Aufnahmeprüfung zugelassen wurden. Nachdem das Gesetz Nr. 213 von 1956 die Dauer auf sechs Jahre fixierte, wurde im Jahr 1988 das Gesetz Nr. 139 erlassen, wonach die Schuldauer auf fünf Jahre reduziert wurde. Schließlich wurde die Schuldauer durch Gesetz Nr. 123 von 1999 erneut auf sechs Jahre angehoben. Die Instabilität und die mangelnde Planung wird durch den ständigen Wechsel politischer Ämter, darunter auch das Amt des Bildungsministers, zusätzlich verstärkt (Elsayad, 2016: 38ff.)

Das Bildungsgesetz Nr. 139 von 1981 setzt das Ziel, eine kulturelle, wissenschaftliche und nationale Ausbildung nach sukzessiven affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Aspekten zu etablieren, um ägyptische Bürger, die an Gott, ihr Land, Güte, Recht und Menschlichkeit glauben, zu bilden. Ziel ist zudem die Vermittlung von Werten, angewandten praktischen Studien und Qualitäten, die ihnen ein Gefühl der Menschlichkeit und der Würde vermitteln. Zudem zielt sie auf die Entwicklung eines bestimmten Grades an Selbstverwirklichung und die Entwicklung eines starken Charakters, der in der Lage ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen.

Die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, ihre Hochschul- und Universitätsausbildung fortzusetzen und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung, Wohlstand und Fortschritt zu leisten. Die Zielsetzung ist sehr vage und lässt großen Raum für Interpretation. Die Zielsetzung widerspricht einem inklusiven Bildungsverständnis, da lediglich ägyptische Kinder erwähnt werden, jedoch nicht-ägyptische Kinder keine Berücksichtigung finden. Dies steht zudem im Widerspruch zu Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1996, die im nationalen Recht verankert ist (Official Gazette Vol.7, 14.02.1991). Das Recht auf Bildung ist zwar theoretisch verankert, jedoch gibt es unterschiedliche Sichtweisen darüber, ob nicht-ägyptische Kinder Zugang zur staatlichen Elementarbildung haben oder nicht. Auch hinsichtlich der Privatschulen stellt sich die Frage nach dem gleichberechtigten Zugang, zumal nicht-Ägypter bestimmte Gebühren zahlen müssen. Flüchtlinge können diese Gebühren kaum bezahlen, weswegen die öffentlichen Schulen die einzige Option für sie darstellen. Obwohl die rechtlichen Grundlagen in der Theorie ausländischen Kindern den Zugang zu öffentlichen Schulen ermöglichen, gibt es administrative Hürden insbesondere für Flüchtlinge (vgl. Bawady/Khalil, 2005). Die Widersprüchlichkeit zwischen Inklusion und Selektion ist nach Bourdieu per se nicht auflösbar (vgl. Bourdieu, 1997).

Die strukturelle Kopplung zwischen Rechtssystem und politischem System erfolgt in der Regel über das Medium Verfassung, wobei die Verfassung in gewisser Weise das „oberste Gesetz“ im Rechtssystem darstellt und für die Politik eine Art „Leitfaden“ ist, in dem die Pflichten und Grenzen politischen Handelns verzeichnet sind (Luhmann, 2000). Die ägyptische Konstitution von 2014 basiert auf der islamischen Sharia, die die Hauptrechtsquelle darstellt, wodurch das System zusätzlich vom Religionssystem irritiert wird. Der Grundannahme Luhmanns zufolge sind soziale Systeme autopoietisch und als solche operativ geschlossen, da sie ihre eigenen Strukturen ausschließlich aus eigenen Operationen aufbauen (vgl. Luhmann, 1997). Durch die mit der Verfassungsänderung einhergehenden Ausweitung des Einflusses der Exekutive auf das Justizwesen (vgl. Artikel 185, 190 und 193 der Ägyptischen Verfassung von 2014) sowie die Penetration durch das Religionssystem, ist das Operieren im Rechtssystem abhängig von seiner Umwelt. Zudem stehen die Elemente des Systems in einem Widerspruch zu einer modernen Bildungsidee, weswegen keine entsprechenden Anschlussoperationen geschaffen werden können (vgl. Luhmann, 1997).

### Zwischenfazit

Parallel zu dem Faktum, dass Berufsbildung nicht strikt von der Allgemeinbildung getrennt wird, sondern in das Allgemeinbildungssystem integriert ist, gibt es auch kein separates Berufsbildungsgesetz, welches wie in Deutschland (BBiG) die Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung schafft und zudem entsprechend der Entwicklungen laufend aktualisiert wird. Im ägyptischen Kontext sind die rechtlichen Grundlagen in erster Linie in der Verfassung von 2014 sowie dem Bildungsgesetz Nr. 139 von 1981 verankert, welches mehrmaligen Veränderungen unterzogen wurde. Die Bedeutung der Berufsbildung wird insbesondere in Artikel 20 der Verfassung unterstrichen, wobei eine Anpassung an internationale Qualitätsstandards und an die Arbeitsmarktanforderungen stipuliert wird. Für Berufsbildung greifen außerdem mehrere arbeitsrechtliche Vorschriften und Dekrete unterschiedlicher Ministerien, die im Berufsbildungssystem in irgendeiner Weise mitwirken. Es ist zudem gesetzlich festgelegt, dass das Bildungsministerium als Schlüsselakteur und Machtpromotor für die Planung, Nachverfolgung, Bewertung, Entwicklung und Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial für Elementar-, Vorbereitungs-, und Sekundarstufe zuständig ist. Dazu gehören auch die Entwicklung von Lehrplänen, Bewertungskriterien und Reformplänen. Die Unklarheit und damit einhergehende Instabilität der rechtlichen Gesetzeslage wurde beispielhaft an den Änderungen bezüglich der obligatorischen Schulzeit im Bildungsgesetz dargelegt, wobei diese im Zusammenhang mit dem raschen Wechsel politischer Ämter steht, was auch in der Bildungsstrategie für voruniversitäre Bildung betont wird. Schließlich wurden auch einige Widersprüchlichkeiten zwischen der nationalen Gesetzgebung und globalen Abkommen, an die sich Ägypten offiziell angedockt hat, identifiziert.

### 9.5. LEHRPLANENTWICKLUNG IN ÄGYPTEN UND NATIONALISTISCHER DISKURS

„Der DAAD beobachtet, dass autoritär arbeitende Regierungen nach außen einen nationalistischen Diskurs pflegen, gleichzeitig ihren Hochschulen aber mehr Internationalität und Exzellenz verordnen, damit sie in der Ausbildung wettbewerbsfähig bleiben.“ (DAAD, 2019)

Der Einfluss des politischen Systems auf das pädagogische System, der sich durch die hierarchische Struktur noch einmal verstärkt, lässt sich besonders gut an der Entwicklung der Lehrpläne beobachten, die eine zentrale Rolle für die Vermittlung von Lerninhalten und die Entwicklung der Gesellschaft spielen. Lehrpläne sind gleichzeitig effektive Instrumente sozialer Kontrolle zur Legitimierung von Machtverhältnissen und der Projizierung einer Realität, wie sie von den Machthabern wahrgenommen wird.

Gleichzeitig sind die Inhalte und Qualität der Lehrpläne eng mit dem Recht auf Bildung verknüpft, welches seinen Ausdruck in diversen internationalen Dokumenten und Verträgen, zu deren Einhaltung sich auch Ägypten verpflichtet hat, widerspiegelt.

Während der Regierungszeit von Mohammed Morsi von 2012 – 2013 und der Besetzung von Regierungsämtern mit Angehörigen der Moslembruderschaft kamen Bedenken hinsichtlich der sogenannten „Islamisierung“ der Lehrpläne auf, mit dem Vorwand, dass diese die Lehrpläne mit einem bestimmten ideologisch untermauerten systematischen Gedankengut füttern, sodass ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Muslimbruderschaft entwickelt wird (Akhbar Al-Taalim, 2013).



Nach dem Sturz Morsis und dem Verbot der Moslebruderschaft wurde aus offiziellen Regierungskreisen bekannt, dass sich im Lehrbuch für Heimatkunde für das dritte Lehrjahr an Gymnasien „gravierende Verstöße“ vorfinden, darunter Bilder und Symbole der Moslebruderschaft, verfälschte Informationen über die Geschichte Ägyptens und die Revolution vom 25. Januar 2011 (Jamil, 2013).

Gerade wenn Religion und Staat eng miteinander verwoben sind, wirkt sich dieses Spannungsfeld unmittelbar auch auf die Bildung aus, da der Religion und der Wissenschaft grundsätzlich unterschiedliche Weltbilder zugrunde liegen. Diese stehen oftmals – jedoch nicht zwangsweise – im Widerspruch zu den Bestrebungen der Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit, wozu Freiheit, Toleranz, und differenziertes Wissen gehört, was wiederum nur durch Partizipation und Zugang zu allen Informationen möglich ist. Die enge Bindung von Religion und Staat lässt sich an vielen offiziellen Dokumenten der Regierung belegen, so auch im Vorwort der Lehrpläne, wo es beispielsweise im Mathematiklehrbuch der 3. Klasse Grundschule heißt: „May God guide us all to what is in the best interest of our beloved country.“ (Homepage Ministry of Education, E-learning)

In einer Studie von 2014, in der die Lehrpläne des jeweils dritten Lehrjahrs der Grundschule und des Gymnasiums einer sorgfältigen Analyse unterzogen wurden, wurde beobachtet, dass die Geschichtslehrpläne beider Schulformen die Geschichten von ethnischen, religiösen oder nationalen Minderheiten nicht behandeln. Gesellschaftliche Gruppen wie Frauen oder Arbeiter erscheinen nur im Rahmen kollektiver Handlungen. Gleichzeitig wird in den Lehrbüchern nur die Geschichte Ägyptens behandelt, wobei regionale und internationale geschichtliche Ereignisse ausgeblendet werden, und dadurch eine gewisse Illusion der „Exklusivität“ Ägyptens unter Ausschluss des „Anderen“ erzeugt wird. Dies kann als Versäumnis interpretiert werden, Toleranz, Respekt von Minderheiten und anderen Kulturen zu fördern, was Teil der internationalen Verpflichtungen Ägyptens in Bezug auf das Recht auf Bildung darstellt (Attalah/Makhar, 2014: 22).

Das Ziel der umfassenden Lehrplanreform ist gemäß der nationalen Strategie für voruniversitäre Bildung 2014-2013 die Entwicklung von Lehrplänen in Einklang mit den Anforderungen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts unter Berücksichtigung der lokalen, regionalen und internationalen Veränderungen, wobei die Beibehaltung und Verankerung ursprünglicher Werte der ägyptischen Gesellschaft betont wird. Auch in dem vorigen Strategiepapier für 2007/08 – 2011/12 findet sich der nationalistische Diskurs wieder, wobei die bildungspolitischen Ziele die Werte und Haltungen der ägyptischen Kultur und Geschichte stärken sollen und alle Schülerinnen und Schüler auf eine aktive und verantwortungsbewusste Teilnahme in den nationalen Bemühungen vorbereiten sollen, um sicherzustellen, dass Ägypten eine wichtige Rolle in der Region und auf internationaler Ebene einnimmt (Ministry of Education, 2007: 80).

Im neuen Lehrplan des Bildungsministeriums für die erste Vorschulklasse wird im Vorwort des Bildungsministers betont, dass das Ziel des neuen Bildungssystems ist, einen „neuen ägyptischen Staatsbürger“ hervorzubringen der „stolz auf seine ägyptischen, arabischen und afrikanischen Wurzeln ist“, sowie die „Wiederherstellung der ägyptischen Exzellenz, Führung und großen Zivilisation“.

Der amerikanische Geografieprofessor James Blaut betonte, dass Lehrbücher ein „wichtiges Fenster in eine Kultur“ seien; mehr als nur Bücher sind sie semioffizielle Aussagen darüber was die meinungsbildende Elite der Kultur will, dass die gebildete Jugend über die vergangene und gegenwärtige Welt für wahr hält.“

Damit wird insbesondere auf Landkarten und Atlasse verwiesen, die gewissermaßen das Territorium einer Nation konstruieren und abbilden. In den Schulatlanten von 1922 und 1930 ist der Fokus auf Ägypten sehr bemerkenswert, wenn gleich die erste Seite eine Landkarte von Nordwest-Afrika ist (Akermann, 2017: 263).

Wenngleich in den aktuellen Strategiepapieren und Dokumenten der Bildungsreform die Terminologie einer modernen, auf das 21. Jahrhundert ausgerichteten Bildung mit Fokus auf kritisches Denken, Technologien und einer lernerzentrierten Pädagogik aufgenommen wurde, wurde der nationalistische Bildungsdiskurs beibehalten.

Nationalistische Diskurse sind, insbesondere, wenn sie ihren Ausdruck im Bildungsbereich finden, problematisch, da diese auf der Vorstellung der Einheit des Volkes basieren, wobei Unterschiede zwischen Gruppen und Minderheiten damit völlig überschattet und somit in gewisser Weise marginalisiert werden. Folglich werden Werte wie Toleranz und Akzeptanz von Diversität, Kreativität und Vielfalt in Frage gestellt, was wiederum in starkem Widerspruch zu der rechtlichen Verpflichtung Ägyptens gemäß den internationalen Abkommen steht. Gleichzeitig schaffen nationalistische Diskurse gewisse Machtbeziehungen zwischen Staat und Bürger, die von einer Gehorsamsbeziehung des Bürgers zur Autorität geprägt ist, wobei bestehende Machtstrukturen und die Autorität nicht hinterfragt und kritisiert werden. Gerade Lehrer benötigen jedoch zur Ausübung ihrer Tätigkeit einen Handlungsspielraum und ein gewisses Maß an Autonomie, was in Kontexten mit großer Machtdistanz untergraben wird (Attalah/Makar, 2014).

### 9.6. BENACHBARTETE SYSTEME

#### 9.6.1. DAS BESCHÄFTIGUNGSSYSTEM

Ägypten ist das bevölkerungsreichste Land der Mittelmeeranrainerstaaten, und hat mit einer jährlichen Wachstumsrate von über 2.4%, eine der am schnellsten wachsenden Bevölkerungen der Welt: So stieg die Bevölkerung von 20,9 Mio im Jahr 1950 auf 91,5 Mio im Jahr 2015 und beträgt mittlerweile 98,3 Mio (Stand: 09.02.2019). Unter der Annahme, dass keine Migration stattfinden wird, wird davon ausgegangen, dass die Bevölkerung bis 2100 die 200 Millionen Marke überschreitet. Der Anstieg der Bevölkerung ist ein globaler Trend, und es wird erwartet, dass die Weltbevölkerung bis 2050 auf 9,8 Milliarden ansteigen wird, wovon Afrika 2,6 Milliarden beherbergen wird. Die jugendliche Bevölkerung in Afrika soll bis 2050, 35% der Jugendlichen weltweit ausmachen, die auf schätzungsweise 1,4 Milliarden ansteigen wird. Das Bevölkerungswachstum wirkt sich unmittelbar auf die sozioökonomische Situation einer Volkswirtschaft aus, wobei diese Auswirkung – je nach Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials – sowohl positiv als auch negativ sein kann. In positiver Hinsicht sind Jugendliche die Akteure der sozialen Transformation und der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft, vorausgesetzt es wurde hinreichend in ihre Fähigkeiten investiert (COMCEC, 2018: 27).

Das erforderliche Wirtschaftswachstum, um die Generationen der Abgänger des Berufsbildungssystems (TVET) aufzufangen, ist nicht realisierbar, woher sich die Notwendigkeit der Migration ergibt, um ein nicht tragbares Niveau an Armut und Arbeitslosigkeit zu verhindern.

Der Arbeitsmarktbericht der Internationalen Organisation für Migration und der ägyptischen Statistikagentur CAPMAS weist darauf hin, dass Ägypten auch im günstigsten Szenario von einem strukturellen Arbeitskräfteüberangebot betroffen sein wird, mit der Folge beispielloser Arbeitslosigkeit und einer Gefährdung der gesellschaftlichen Stabilität (IOM/CAPMAS, 2017).

Bereits in den sechziger Jahren war ersichtlich, dass aufgrund der demografischen Trends das Angebot an Arbeitskräften nicht durch die nationale Wirtschaft absorbiert werden kann. Dies hat unter anderem zur Folge, dass die Regierung temporäre und permanente Migration erlaubte und mit der Schaffung des Staatsministeriums für Migration im Jahr 1981 eine umfassende Strategie anfertigte. Zwischen 2010 und 2015 verzeichnete die erwerbsfähige Bevölkerung einen jährlichen Anstieg von 3,1%, während die Beschäftigung im selben Zeitraum lediglich um 0,9% anstieg (ebd.: 28).

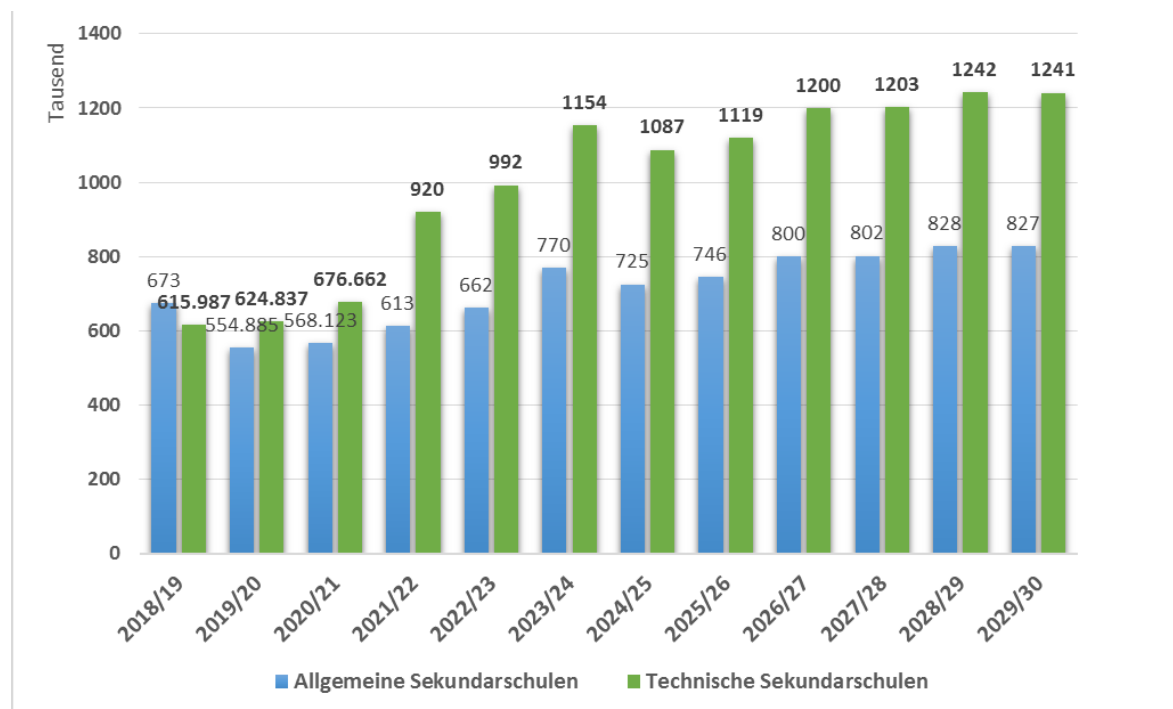
Der ägyptische Arbeitsmarkt ist durch strukturelle Herausforderungen gekennzeichnet. Die meisten neuen Jobs werden im Privatsektor geschaffen, dominiert durch kleine Firmen und informelle Arbeit, während seit 2005 die Beschäftigung im öffentlichen Sektor sinkt. Beschäftigungs- und Erwerbsquoten (ETF, 2017: 45%) sind niedrig, insbesondere für Frauen. Es werden unzureichende neue Arbeitsplätze geschaffen, um die Zahl an Absolventen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, zu absorbieren.

Die junge Bevölkerung macht etwa ein Fünftel der Gesamtbevölkerung aus. Damit wächst die Zahl der in den Arbeitsmarkt neu eintretenden Personen um jährlich etwa 850.000. Dies bedeutet, dass in den nächsten 30 Jahren 42 Millionen neue Arbeitsplätze geschaffen werden müssten. Laut IMF wird die Erwerbsbevölkerung bis 2028 um 20% ansteigen. Damit sind in 10 Jahren 80 Millionen Ägypter und Ägypterinnen auf dem Arbeitsmarkt. Laut des stellvertretenden Geschäftsführers des Internationalen Währungsfonds David Lipton ist diese Herausforderung zugleich auch eine große Chance. Wenn das Land das Potential seiner jungen Leute erschließen kann, kann ihre Integration in den Arbeitsmarkt ein Wirtschaftswachstum von 6-8% erreichen und so den Lebensstandard für einen großen Teil der Bevölkerung verbessern.

Mehr als die Hälfte der Studenten des sekundären Bildungssektors sind im technischen und beruflichen Sekundarzweig eingeschrieben: Im Schuljahr 2015-2016 studierten 1.710.586 ÄgypterInnen in den 1.200 beruflichen Schulen, davon 50% in Industrieschulen, 35% in Handelsschulen, 10% in Landwirtschaft und 5% in Tourismus.

Einer eigenen Hochrechnung der Sekundarschulabsolventen zufolge, wird sich die Anzahl der Absolventen technischer Sekundarschulen in den kommenden zehn Jahren bis 2030 mehr als verdoppeln. Unter Annahme des derzeitigen Wachstums, werden bis 2022 schätzungsweise 295 000 zusätzliche Berufsschulplätze (TVET) benötigt.

TABELLE 12: ENTWICKLUNG ABSOLVENTEN DER SEKUNDARSTUFE 2018 - 2030



Quelle: eigene Darstellung mit Daten des Bildungsministeriums (Annual Book 2017/18)

[http://emis.gov.eg/annual\\_book.aspx?id=400](http://emis.gov.eg/annual_book.aspx?id=400)

Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen dem öffentlichen Sektor und dem Privatsektor, besonders im Hinblick auf Arbeitsbedingungen. Auch das hohe Maß an Informalität hat negative Auswirkungen auf die wirtschaftliche Effizienz und Produktivität. Die Gesamtarbeitslosigkeit ist zwar in den letzten Jahren leicht zurückgegangen, jedoch noch immer auf einem relativ hohen Niveau, verglichen zu 2010 (9%), wobei die Arbeitslosenquote der Frauen (2017: 23%) dreimal so hoch als die der Männer (8,2%) ist. Geschlechtsspezifische Segmentierung ist ein seit langer Zeit ein bestehendes Merkmal des ägyptischen Arbeitsmarkts. Die Jugendarbeitslosigkeit lag 2018 bei 34%, wobei Arbeitslosigkeit und Bildungsabschluss negativ korrelieren: Je höher der Abschluss, desto höher die Arbeitslosigkeit. Etwa 44% der unter Dreißigjährigen mit hohem Bildungsniveau und 38% der Absolventen beruflicher Bildung sind arbeitslos (Al-Ashmawy, 2018). Auch hier sind besonders junge Frauen (38%) betroffen (Männer: 25%, ILO). Das Okun'sche Gesetz aus den Wirtschaftswissenschaften belegt empirisch den Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Arbeitslosigkeit, wobei eine Erhöhung des realen Bruttoinlandsprodukts um ca. 2% dazu führt, dass die Arbeitslosigkeit um ca. 1% sinkt. Dieser empirisch in vielen Volkswirtschaften festgestellter Zusammenhang lässt sich im ägyptischen Kontext nicht bestätigen. Vielmehr ist hier von dem Phänomen des „*jobless growth*“ die Rede, wobei das rasante Wirtschaftswachstum, welches Ägypten vor der Revolution 2011 verzeichnete, nicht ausreichte, um genügend Arbeitsplätze zu schaffen (s. Kapitel 9.2). Dabei spielen neben soziokulturellen und demografischen Faktoren auch die institutionellen und systemspezifischen strukturellen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle.

Der produktive und soziale Dienstleistungssektor ist Hauptbeschäftigungsquelle, gefolgt von Landwirtschaft und dem Bausektor. Mit 24,84% in 2017 beschäftigt der Landwirtschaftssektor nach wie vor einen großen Teil (vgl. 1,3% Deutschland). Der Beschäftigungsanteil im Industriesektor ist nur geringfügig höher (25,5%). Der Dienstleistungssektor dominiert die Beschäftigungsstruktur mit einem Anteil von knapp 50% in 2017.

Obwohl in den letzten Jahren ein Beschäftigungsrückgang im Landwirtschaftssektor zugunsten des Dienstleistungssektors beobachtet werden konnte, ist dieser Trend nicht sehr bemerkenswert, sodass die Wirtschaftsstruktur des Landes über die Jahre unverändert geblieben ist. Die beschäftigungspolitische Herausforderung speist sich zudem auch aus den begrenzten Arbeitsmöglichkeiten im formalen Sektor als Folge der ökonomischen Struktur des Landes: Investitionen in dynamische Sektoren wie die Petrochemie-, Zement-, Gas-, und Telekommunikationsindustrie waren kapitalintensiv und führten zu einem Rückgang des Personaleinsatzes. Es wird geschätzt, dass nur etwa 10% der Erwerbstätigen in modernen Sektoren beschäftigt sind. Hingegen sind 90% in traditionellen Sektoren und dem Regierungssektor beschäftigt (Al-Ashmawi, 2018).

Der Anteil an jungen Leuten, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden (NEET) ist sehr hoch, mit 26,9% in 2017. Die drei Hauptrisikofaktoren sind schlechte Bildung, Leben in ländlichen Gebieten und das Geschlecht. Eine große Anzahl an jungen Männern im Alter von 24-29 in dieser Kategorie haben einen Universitätsabschluss. Dies zeigt die Notwendigkeit einer Restrukturierung des ägyptischen Arbeitsmarkts hinsichtlich der Schaffung hochwertiger Arbeitsplätze und eines effizienten, strukturierten Systems zur Identifizierung des Ausbildungsbedarfs. Der Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Beschäftigungsrate ist nur sehr schwach ausgeprägt, was die Zahlen der letzten Jahre belegen.

Das Ministerium für Arbeit und Migration ist zuständig für Arbeitspolitik, das Management der Arbeitsmarktnachfrage und des –angebots und die Verwaltung des Netzwerks der 300 Arbeitsämter, die jedoch unterentwickelt sind und nur unzureichende Dienstleistungen erbringen. Trotz unterschiedlicher Ansätze zur Reform der Arbeitsmarktdienstleistungen, gibt es bis heute kein umfassendes funktionierendes Arbeitsmarktinformationssystem. Die Datengewinnung erfolgt hauptsächlich durch Arbeitsämter sowie dem Landesstatistikamt CAPMAS, welches Arbeitskräfteerhebungen durchführt. Internationale Organisationen und Institutionen unterstützen die ägyptischen Stakeholder bei der Entwicklung und Konzeptualisierung eines effizienten Arbeitsmarktinformationssystems.

Ein Hauptgrund für die hohe Arbeitslosenrate unter Jugendlichen ist der schlecht funktionierende Arbeitsmarkt, gekennzeichnet durch begrenzte Arbeitsmarktmobilität und starre Regulationen sowie unzureichende Nachfrage. Der Nachfrageseite steht ein Angebot an Arbeitskräften zur Verfügung, die nicht die erforderlichen Qualifikationen erworben haben. Dies wiederum ist zum Teil auf die schlecht ausgebildeten Lehrkräfte und die längst hinfälligen Curricula zurückzuführen. Einer Studie der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) zufolge, arbeiten ca. 48% der Jugendlichen in Bereichen, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen. 8,8% sind überqualifiziert und werden daher unterbezahlt, 39% sind unterqualifiziert, mit negativen Auswirkungen auf ihre Produktivität (Barsoum et. al 2014: 2)

Zu unterscheiden ist zwischen vertikalem und horizontalem Missverhältnis zwischen Qualifikationsnachfrage und –angebot, wobei das ägyptische Beschäftigungssystem von beiden Formen betroffen ist. Das vertikale Missverhältnis, sichtbar durch Beschäftigte mit unzureichenden Qualifikationen und keinen praktischen Erfahrungen, resultiert unter anderem aus der traditionell schwachen Kopplung des Bildungssystems mit Politiken zur Förderung von Beschäftigung, Wirtschaftswachstum, Wettbewerb und technologischer Entwicklung (Angel-Urdinola/Semlali, 2010: 14-15).

Hochschulen in Afrika werden oftmals als „Elfenbeintürme“ betitelt, die Absolventen hervorbringen und Forschung betreiben, die jedoch nicht den Erfordernissen der Gesellschaft und des Landes entsprechen. Laut der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) ist Praxiserfahrung das wichtigste Kriterium, das Arbeitgeber bei der Neueinstellung berücksichtigen. Arbeitgeber bemängeln zudem die Fähigkeit kritisch und eigenständig zu denken.

Bei horizontaler Diskrepanz besitzen die Arbeitnehmer zwar das entsprechende Qualifikationsniveau, jedoch nicht die für die Stelle erforderlichen Kompetenzen. So orientieren sich die meisten Fächer und Studienprogramme nicht an den vom Arbeitsmarkt geforderten Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern zielen lediglich auf das angestrebte Universitätszeugnis.

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsstrategie 2030 und des nationalen Jugendbeschäftigungsaktionsprogramms (2010-2015) des Arbeits- und Migrationsministeriums und der ILO, wurde eine nationale Initiative zur Projektion der nachgefragten Fähigkeiten vorgeschlagen. Mit den Informationen, die durch Befragungen der Arbeitgeber gewonnen werden, soll eine „map of skills“ für verschiedene Jobs in verschiedenen Wirtschaftssektoren erstellt werden. Diese wird in ein technologie-basiertes Portal implementiert, welches für Hochschulabsolventen, Studenten und Arbeitsplatzsuchende leicht zugänglich ist. Zugleich dient es Bildungseinrichtungen als Tools zur Überprüfung und Aktualisierung der Curricula (ebd.: 7-8).

Derzeit gibt es kaum Programme und Datenbanken, die akkurate Arbeitsmarktinformationen liefern. Daher haben die jungen Absolventen keinen Zugang zu Informationen über offene Stellen oder erforderliche Trainings und Zusatzqualifikationen.

In einer Studie der Weltbank wurden fünf allgemeine Kategorien von Zugangsbeschränkungen zum Arbeitsmarkt für junge Ägypterinnen und Ägypter identifiziert:

1. Arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten: unzureichende Grundfertigkeiten, Diskrepanz technischer Fähigkeiten, Diskrepanz von Verhaltenskompetenzen, unzureichende unternehmerische Kompetenz;
2. Mangelnde Arbeitsnachfrage: langsames Beschäftigungswachstum auf Makro-ebene, Arbeitgeberdiskriminierung auf Mikro-ebene;
3. Arbeitsplatzsuche: unzureichende Information über offene Stellen, Möglichkeiten potentiellen Arbeitgebern eigene Fähigkeiten/Kompetenzen zu kommunizieren.;
4. Unternehmensgründungen (Start-ups): unzureichender Zugang zu Finanzmitteln oder Sozialkapital;
5. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf Angebotsseite: ausgegrenzte Gruppen (aufgrund von Geschlecht, Ethnie) (Angel-Urdinola/Semlali, 2010: 6).

Aus einer Untersuchung „*Returns to Vocational and University Education in Egypt*“ (Martinez-Zarzoso, 2018), in der die Rendite beruflicher und allgemeiner Bildung geschätzt und verglichen wird, geht hervor, dass Absolventen des technischen Zweigs in den letzten beiden Jahrzehnten grundsätzlich eine niedrige bzw. abnehmende Rendite verzeichneten, insbesondere im Privatsektor. Der offensichtliche Drang zur akademischen Bildung hat zwei wesentliche Auswirkungen auf die berufliche Bildung: Zum einen gilt sie unter Familien und bei zukünftigen Arbeitgebern als zweitbeste Option nach der akademischen Bildung, da die besten Absolventen der Elementarschule den allgemeinen Sekundarschulzweig wählen.

Zum anderen wirken Berufsbildungsprogramme als eine Art Ventil, um den Druck auf die akademischen Laufbahnen zu verringern, mit dem Resultat schlechter werdender Qualität der beruflichen Bildung und damit einer Belastung der Volkswirtschaft. Gleichzeitig bremst der Arbeitskräftemangel das Unternehmenswachstum sowie Expansionspläne, wohingegen potenzielle Arbeitskräfte „schlummernd, ungelernt und ungenutzt“ bleiben (ebd:21).

Die jüngste ETF Studie (Education, Training and Employment Developments 2017) betont die herausragende Rolle eines funktionierenden effektiven Berufsbildungssystems, insbesondere vor dem Hintergrund der steigenden Zahl an Absolventen von technischen Sekundarschulen. Die Reformagenda des Berufsbildungssystems sieht unter anderem die Errichtung eines umfassenden Abreitsmarktinformationssystems vor, das alle Beteiligten des Berufsbildungssystems vernetzt. Derzeit sind die sogenannten Enterprise Training Partnerships (ETP), gefördert von der Europäischen Union, sehr schwach ausgeprägt und die Bemühungen in diesem Zusammenhang unter dem Programm TVET II haben sich bislang noch nicht in konkreten Ergebnissen widerspiegelt. Die Entwicklung des Arbeitsmarkts ist nach wie vor sehr schwach, gekennzeichnet durch einen geringen Beschäftigungszuwachs und die Diskrepanz zwischen verfügbaren Fähigkeiten und Arbeitsmarktnachfrage. Der schwache Privatsektor wird längst nicht mehr durch die Schaffung von Beschäftigung im öffentlichen Sektor kompensiert.

### Zwischenfazit

Die Passung zwischen Angebot und Nachfrage auf dem ägyptischen Arbeitsmarkt ist derzeit eine der größten Herausforderungen, wobei sowohl eine vertikale als auch eine horizontale Diskrepanz zwischen Qualifikationsnachfrage und -angebot herrscht. Eine zentrale Rolle spielt das steigende Bevölkerungswachstum und der damit einhergehende Anstieg von Absolventen des Bildungs- und Berufsbildungssystems. Derzeit wird das Potenzial des verfügbaren Humankapitals nicht effektiv genutzt, was zum einen auf die unzureichende Qualifizierung durch das Bildungssystem und zum anderen auf die unzureichende Schaffung neuer Arbeitsplätze und damit die Absorbierungsfähigkeit seitens des Beschäftigungssystems zurückzuführen ist. Das ägyptische Beschäftigungssystem als gesellschaftliches Teilsystem ist durch das Phänomen des *jobless growth* gekennzeichnet, wobei das Wirtschaftswachstum nicht zu einer ausreichenden Arbeitsplatzgenerierung beiträgt. Es besteht außerdem eine negative Korrelation zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsabschluss, was ein Ergebnis der mangelnden strukturellen Kopplung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem ist. Bislang gibt es kein funktionierendes und effizientes Arbeitsmarktinformationssystem, welches als zentrale Stelle für verlässliche, empirische Informationen für Arbeitssuchende, Arbeitnehmer und Arbeitgeber fungiert. Die Fragmentierung des Berufsbildungssystems spiegelt sich auch in den Strukturen des Beschäftigungssystems wieder.

### 9.6.2. DAS POLITISCHE SYSTEM

Das politische System ist ein Subsystem des Gesellschaftssystems und über „strukturelle Kopplung“ mit anderen Funktionssystemen verbunden, wobei die Kopplung mit anderen Systemen nicht im Widerspruch zur operativen Geschlossenheit der einzelnen Funktionssysteme steht. Dadurch, dass das Bildungssystem in gewisser Weise der politischen Außensteuerung unterliegt, ist ein kurzer Abriss des politischen Systems notwendig, insbesondere unter Rückgriff auf die jüngsten Entwicklungen seit dem Arabischen Frühling im Jahr 2011.

Die Interdependenz von Bildungssystem und politischem System ergibt sich daraus, dass ein Leistungsaustausch zwischen beiden Systemen stattfindet: „Politik hat ein Interesse an Bildung und Erziehung und verfügt über die dazu erforderlichen Ressourcen wie Geld, meist rechtlich verbindliche Organisationsmittel, materielle Definitionsrechte [...]“ (Kussau/Brüsemeister, 2007: 165). Da das politische System selbst jedoch keine Erziehungsleistungen erbringen kann, wird diese Funktion vom Bildungssystem erfüllt, die dafür Ressourcen der Politik benötigt. Damit ist Schule nur „durch die Zusammenlegung der Ressourcen politischer und pädagogischer Akteure möglich“ (ebd.: 166). Spannungen zwischen Bildungssystem und politischem System speisen sich zum einen aus den unterschiedlichen systemspezifischen Operationsmodi – den sogenannten „Binären Codes“: Während das politische System entlang der Differenz Macht/Ohnmacht operiert, lautet der funktionsspezifische Code des Bildungssystems Bildung/Nichtbildung. Zum anderen entstehen Spannungen zwischen Politik und Bildung, wenn es nicht gelingt ein Gleichgewicht zwischen beiden herzustellen. Hier spielen Lehrkräfte eine wichtige Rolle, da letztlich der Erfolg politischer Programme von der Bereitschaft der Lehrkräfte abhängt, die politischen Vorhaben zu implementieren (Drieschner/Gaus, 2014: 370). Eine lose Kopplung zwischen Bildungssystem und politischem System kann dazu führen, dass politische Steuerungsvorgaben nicht bis in die einzelnen tieferen (Organisations-)Ebenen durchdringen und somit ihre eigentlichen Ziele verfehlen. Bildungspolitische Zielvorstellungen finden ihren Ausdruck in politischen Agenden und Strategiepapieren, scheitern letztlich jedoch an der eigentlichen Umsetzung im Klassenzimmer (ebd.: 33). In Folge dessen ist ein Auseinanderklaffen zwischen der Rhetorik politischer Entscheidungsträger und der praktischen Umsetzung zu beobachten).

Ägypten hat ein autoritäres, neopatrimoniales Staatssystem, welches sich durch informelle Einflussnahme, hohe Machtkonzentration, und einer starken militärischen Präsenz in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen auszeichnet. Der Präsident als zentrale Führungsfigur wird dabei von verschiedenen Elitegruppen umgeben, deren Unterstützung des Präsidenten durch Privilegien abgesichert wird. Durch strenge Überwachung und komplexe hierarchische Bürokratiestrukturen wird die Distanz zwischen der Elite und der Zivilgesellschaft gewahrt (Bauer, 2013).

Die Welle der Revolutionen im Frühjahr 2011, die auch als arabischer Frühling bezeichnet wird, nahm ihren Anfang Ende des Jahres 2010 in Tunesien und erstreckte sich allmählich über den gesamten arabischen Raum. In Ägypten kumulierten die Demonstrationen, die am 25. Januar 2011 mit einer Großkundgebung auf dem Tahrir-Platz begannen, im Sturz des bis dahin seit drei Jahrzehnten amtierenden ägyptischen Präsidenten Hosni Mubarak (Amtszeit 1981 – 2011).

Während seiner Präsidentschaft verzeichnete Ägypten ein jährliches Wirtschaftswachstum von sieben Prozent sowie hohe ausländische Direktinvestitionen bis zum Ausbruch der Finanzkrise 2008. Der wirtschaftliche Erfolg konnte jedoch nur zum Preis hoher sozialer Kosten erzielt werden.



Die Übergangsphase nach dem Sturz von Mubarak wurde vom Obersten Rat der Streitkräfte (*Supreme Council of the Armed Forces*) geleitet, der die Wahl eines neuen Präsidenten in die Wege leitete. Für die Parlamentswahl Ende 2011 wurden sämtliche politische Parteien, wie die Moslembrüder oder Salafisten, formal legalisiert. Im Juni 2012 wurde der Anführer der Moslembrüder, Mohammed Morsi zum Präsidenten gewählt, der den Ägyptern eine Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen versprach. Jedoch hat sich die Situation im Zuge der Amtszeit von Morsi nicht verbessert, sondern sogar in die Gegenrichtung entwickelt. Gemäß dem Bericht des *Cairo Institute for Human Rights Studies (CIHRS)* haben die Ägypter in allen Bereichen schwere Verluste erlitten: Sie haben nicht nur Stabilität, Sicherheit und Zugang zu Strom, Treibstoff und Nahrung verloren, sondern stünden auch kurz davor, die durch die Revolution errungenen Freiheiten zu verlieren (CIHRS, 2013: 11). Nach nur einjähriger Amtszeit wurde Morsi im Juli 2013 durch einen Militärputsch gestürzt.

Das politische Machtvakuum führte zu einer deutlichen Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation: Die ausländischen Direktinvestitionen verzeichneten einen Rückgang von fünfzig Prozent, das Wirtschaftswachstum ging auf 1,8% im Vergleich zum Jahr 2012 zurück, es wurden 1500 Produktionsstätten geschlossen, die Arbeitslosenrate Anfang 2013 betrug 13% und das Staatsdefizit verdoppelte sich zwischen 2009 und 2012 von 5,9% auf 10,9% (Álvarez, 2013).

Am 14. Januar 2014 stimmten die Ägypter in einem Referendum für eine neue Verfassung. Im Mai desselben Jahres wurde der frühere Armeechef General Abdel Fattah Al-Sisi für die folgenden vier Jahre zum Präsidenten Ägyptens gewählt. In der Präsidentschaftswahl Ende März 2018 wurde Al-Sisi für eine weitere vierjährige Amtszeit gewählt. Nach einem Referendum zur Neufassung des Verfassungsartikels 140, wurde die Amtszeit des Präsidenten von vier auf sechs Jahre verlängert, wonach Al-Sisi mit einer Kandidatur bis 2030 im Amt bleiben kann. Zudem sah die Verfassungsänderung eine Stärkung der Rolle des Militärs vor, und der Präsident erhielt die Kontrolle über die Ernennung der höchsten Richter und Staatsanwälte des Landes. Kritiker bewerten diese Entwicklungen als Rückkehr zu einer Ära der Autokratie wie unter Mubarak, der fast drei Jahrzehnte das Land regierte. Das Parlament, welches die umstrittene Verfassungsänderung billigte, spiegelt nach Auffassung der Kritiker die Vorstellungen des Sicherheitsapparates wider und nicht die der sozialen und politischen Akteure der Gesellschaft, da kein nennenswertes politisches Gegengewicht existiert. Die Überarbeitung des Gesetzes wird in diesem Kontext als Ausdruck des militärischen Autoritarismus bewertet.

Der Arabische Frühling wird oftmals als überraschendes und unerwartetes Ereignis betitelt, wenngleich sich Elemente und Indikatoren identifizieren lassen, in denen das politische Ereignis eine Erklärung finden kann. Lange Zeit betrachtete der Westen die Region durch die Brille des „arabischen Exzeptionalismus“, wonach die arabische Welt als einzige Region galt, in der autoritäre Regierungssysteme über Jahrzehnte unangefochten bestanden. Die empirisch feststellbare Demokratieresistenz speist sich daraus, dass die Region von keiner Demokratisierungswelle des 20. Jahrhunderts erfasst wurde. Dennoch reflektierten verschiedene Formen von Bewegungen der Vergangenheit die Unzufriedenheit unterschiedlicher Bevölkerungsteile und ebneten letztlich den Weg für den Massenaufstand. Zu erwähnen sind in diesem Kontext die Protestbewegungen gegen den Irak-Krieg 2003, den Gaza-Krieg 2008, der Aufstieg Demokratiebewegung „Kefaya“ in 2004 und 2005 und Arbeiteraufstände im Jahr 2006. Die Revolution im Frühjahr 2011 kann unter diesem Blickwinkel als Höhepunkt eines Jahrzehnts kulminierender Unzufriedenheit mit der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Situation des Landes aufgefasst werden (Young, 2014: 55).

Als Semi-Rentier-Staat machen nicht-steuerliche Einnahmen den Großteil der Staatseinnahmen aus. Die Einnahmen aus den Ölvorkommen, dem Suez Kanal und ausländischen Entwicklungshilfegeldern konnten das durch geringe Steuereinnahmen geschwächte Fiskalsystem stärken. In den Achtzigerjahren machten diese Einnahmen die Hälfte des öffentlichen Einkommens aus, was dem Staat ein hohes Niveau an Staatsausgaben ermöglichte. Auslandshilfen sind in den späten Achtzigerjahren deutlich zurückgegangen, zum einen aufgrund der Finanzkrise in den großen Industrienationen und zum anderen wegen des steigenden finanziellen Bedarfs osteuropäischer Länder in den Neunzigerjahren. Hinzu kommt der Einbruch der Ölpreise mit Auswirkungen auf die Einnahmen durch den Suez Kanal Transit und letztlich auch das starke Bevölkerungswachstum (Korany/El-Mahdi, 2012: 43-44). Durch diese exogenen Einflussfaktoren auf das Staatssystem erwies sich das Modell als nicht mehr tragfähig. Unter Mubarak wurde demnach ein stärkerer Fokus auf Steuereinnahmen gesetzt, was zu einem Konflikt zwischen Staat und Gesellschaft führte. Da die Ressourcen hauptsächlich in den Sicherheitsbereich flossen, während Sozialausgaben zurückgingen, wurde somit die politische Kaufkraft der Regierung eingeschränkt. (ebd.: 62). Die Situation ebnete den Weg für den Aufstieg der ägyptischen Mittelschicht und somit eines potentiellen politischen Gegengewichts. Die Regierung reagierte mit Kooptierung von Wirtschaftsmagnaten, um die eigene Macht zu sichern und die aufstrebende Macht der intellektuellen Mittelschicht einzudämmen. Auch innerhalb der Armee machte sich Unmut über die wachsende politische Macht von Wirtschaftseliten breit.

Ein Großteil der Wirtschaft ist seit vielen Jahren in den Händen des Militärs, wobei die genauen Besitzverhältnisse im militärisch-industriellen Komplex oftmals schwer zu durchschauen sind. Gleichzeitig führt die Militärherrschaft über weitreichende Teile des Wirtschaftssystems zu einer Schwächung des Wettbewerbs, erschwert die Modernisierung der Wirtschaft und behindert damit den sozialen Aufschwung.

Zunehmende polizeiliche Maßnahmen und die Stärke des Militärs werden mit einem sicherheitspolitischen Diskurs gerechtfertigt, insbesondere die Bedrohung durch den Terrorismus. Im Kampf gegen den Terrorismus hat die ägyptische Regierung nicht unumstrittene Anti-Terror-Gesetze verabschiedet. Tatsächlich ist die Sicherheitslage in Ägypten seit längerer Zeit angespannt, weswegen beispielsweise Ende Juli 2019 die Fluggesellschaften Lufthansa und British Airways ihre Flüge nach Kairo kurzfristig aussetzten (DW, 2019). Immer wieder kommt es vereinzelt zu Anschlägen vermeintlicher Terroristen, die sich insbesondere verheerend auf die Tourismusbranche als eines der wichtigsten Wirtschaftszweige des Landes auswirken. Besonders zugespitzt ist die Lage im nordöstlichen Landesteil Ägyptens, dem Nordsinai, wo ein Ableger der Terrormiliz IS aktiv ist und sich auch schon mehrfach zu Angriffen auf ägyptische Sicherheitskräfte und koptische Christen bekannt hat. Menschenrechtsorganisationen kritisieren das Vorgehen des Militärs und der Polizei in ihrem Anti-Terror Kampf, welches mit starken Einbußen für die Zivilgesellschaft einhergehe.

Ägyptens Sicherheit und Stabilität ist auch aufgrund der strategischen und geopolitischen Lage ein prioritäres Anliegen der Region und der internationalen Gemeinschaft. In diesem Kontext kennzeichnete sich insbesondere die Außenpolitik der Europäischen Union durch ein Demokratie-Stabilitäts-Dilemma und der damit verbundene Vorrang von Stabilisierungsmaßnahmen über Appelle für einen Übergang zur Demokratie (Behr, 2012).

Mit einem realen Wirtschaftswachstum von 5,3% im Jahr 2018 verzeichnete Ägypten den höchsten Wert in zehn Jahren, und es wird ein weiterer Anstieg auf 5,8% in 2020 geschätzt (African Development Bank Group, 2019).

Das Wirtschaftswachstum wird unter anderem durch staatliche Megaprojekte befeuert, darunter die ambitionierte Errichtung der neuen Haupt- und Regierungsstadt. Hinzukommen zahlreiche neue Touristenstädte an den Küsten des Roten Meeres und des Mittelmeeres, riesige Bewässerungsprojekte in der Wüste, Energiekraftwerke, eine neue Industrie- und Logistikzone, um nur einige Beispiele zu nennen.

Die Projekte zielen alle auf die Steigerung Ägyptens Einnahmen aus traditionellen Einkommensquellen. Insbesondere die oberste Schicht der Bevölkerung und ausländische Investoren profitieren von den milliardenschweren Großprojekten. Dieser wirtschaftliche Aufschwung kommt jedoch nicht bei der Bevölkerung an, was sich in einem drastischen Anstieg der Armut in den vergangenen Jahren widerspiegelt: Nach Angaben des ägyptischen Statistikamtes CAPMAS (2019) lebt ein Drittel der Bevölkerung unter der nationalen Armutsgrenze und ein weiteres Drittel am Rande dieser Grenze. Folglich leidet zwei Drittel der Bevölkerung an Armut. Diese speist sich aus einer schlechten Qualität des Gesundheits- und Bildungssystems, einer alarmierend hohen Jugendarbeitslosigkeit (32% in 2018 nach ILO) und drastischen Preissteigerungen innerhalb kurzer Zeit.

Die daraus resultierende weitverbreitete Unzufriedenheit der Gesellschaft mit den heutigen Zuständen, die sich mit einem Gefühl von Hoffnungslosigkeit mischt, hat viele Ägypterinnen und Ägypter Ende September 2019 auf die Straßen getrieben. Es waren die ersten sichtbaren Proteste gegen die Regierung nach sechs Jahren, wenngleich zuvor immer wieder vereinzelt Unruhen zu beobachten waren. Der Anstoß erfolgte durch einen ägyptischen Bauunternehmer, der sehr lange selbst Teil des Systems war und vorgibt, davon profitiert zu haben (Böhme, 2019; Knipp, 2019).

### Zwischenfazit

Politisches System und Bildungssystem sind über strukturelle Kopplung miteinander verbunden, wobei beide System nach ihren jeweiligen funktionspezifischen Codes „Macht/Ohnmacht“ bzw. „Bildung/Nichtbildung“ operieren und dadurch Spannungen generieren, die sich auch auf die Lehrkräfte als zentrale Akteure des Bildungssystems und der Umsetzung politischer Vorgaben auswirken. Der häufige Wechsel politischer Ämter in Ägypten und die damit einhergehende fehlende Kontinuität politischer und strategischer Entscheidungen spiegelt sich in der Unklarheit der Zielsetzung und der Zuständigkeiten für Berufsbildung wieder. Auch sind die wachsende Rolle des Militärs in allen Lebensbereichen und die geringen zivilgesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten nicht unumstritten, da sie insbesondere in einem Widerspruch zu einer demokratisch geprägten Bildungsidee stehen, durch die die Menschen zur intellektuellen Selbstbestimmung und eigenständigem Denken und Handeln angeleitet werden sollen. Die Ereignisse des arabischen Frühlings hatten weitreichende Konsequenzen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation des Landes mit der Folge verschärfter sicherheitspolitischer Rahmenbedingungen, die sich auch auf die Zivilgesellschaft auswirken. Durch ein ambitioniertes Wirtschaftsreformprogramm, welches Ägypten seit 2016 mit Unterstützung durch den Internationalen Währungsfonds durchführt, sollte das Vertrauen in die ägyptische Wirtschaft wiederhergestellt werden. Die Strukturreformen, die die Kürzung von Subventionen und einen Inflationsschub mit sich brachten, verschärfen die Armutsprobleme des Landes, die ihren Ausdruck in Unzufriedenheit und Hoffnungslosigkeit bei der Bevölkerung findet.

## 10. SCHLÜSSELAKTEURE DES ÄGYPTISCHEN BERUFSBILDUNGSSYSTEMS

Die unüberschaubare Anzahl der am Berufsbildungssystem beteiligten Akteure zwingt zur Beschränkung der nachfolgenden Ausführung auf die Hauptakteure und zur Bildung von Akteursgruppen. Dabei sollen zwei unterschiedliche Stakeholder-Analysen sowie der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus als Werkzeuge dienen, um die an der Berufsbildung beteiligten Akteure und Akteursgruppen categoriespezifisch in die komplexe Berufsbildungslandschaft einzuordnen, ihre Beziehungen untereinander zu bestimmen und die jeweiligen Machtpromotoren zu identifizieren. Daraus können geeignete Formen der Beteiligung und der Kooperation bestimmt werden, die für die Etablierung eines zukunftsweisenden und nachhaltigen Berufsbildungssystems eine wichtige Rolle spielen.

Das Stakeholder-Konzept hat seinen Ursprung in der Arbeit von R. Edward Freeman: „*Strategic Management: A Stakeholder Approach*“ von 1984, in welcher er behauptet, dass die Erwartungen und Interessen aller Anspruchsgruppen berücksichtigt werden müssen. Freeman definiert einen Stakeholder als „*any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organisations objectives*“ (vgl. Freedman, 1984: 46). Nach dem Stakeholder-Ansatz von Freeman hängt der Erfolg eines Unternehmens beziehungsweise einer Organisation stark davon ab, wie gut es den Entscheidungsträgern gelingt, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Interessen der Stakeholder herzustellen. Werden bestimmte Stakeholder in diesem Prozess vernachlässigt, kann dies Reformbemühungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit langfristig untergraben. Die Anwendung des Stakeholder-Ansatzes auf das Berufsbildungssystem steht im Einklang mit dem *New Public Management* - Ansatz, der unternehmensbezogene Ideen in den öffentlichen Sektor integriert. Auf Grundlage der Dimensionen „Macht/Einfluss“ und „Interesse“, können in Anlehnung an Freeman, die verschiedenen Anspruchsgruppen in einem Raster abgebildet werden, wobei auch die Vielzahl der involvierten Akteure und damit die Komplexität des Berufsbildungssystems deutlich wird.

Die Wichtigkeit der Berücksichtigung der Stakeholder wird bereits in der grundlegenden Prämisse des EFQM<sup>20</sup>-Modells deutlich:

„Exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, die Politik und Strategie mit Hilfe der Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen sowie der Prozesse umsetzt.“ (EFQM, 2003)

Die Partizipation und Integration von Stakeholdern ist ein zentrales Prinzip, welches im Leitbild der Nachhaltigkeitsdimensionen gefordert wird. Dabei verlangt das Konzept der Nachhaltigkeit die drei Dimensionen Soziales, Ökonomie und Ökologie miteinander in Einklang zu bringen, was die Ermittlung und Abwägung der Ansprüche und Bedürfnisse unterschiedlicher Stakeholder erfordert. Die Einbeziehung von Anspruchsgruppen in einen gemeinsamen Dialog kann im positiven Sinne zur nachhaltigen Entwicklung beitragen.

---

<sup>20</sup> Das European Foundation for Quality Management Modell (EFQM) wurde von der gleichnamigen gemeinnützigen Organisation gegründet und gilt als Beispiel für umfassendes Qualitätsmanagement (TQM) zur Bewertung von Organisationen bzw. des Managements.

Der Dialog mit Anspruchsgruppen hilft nicht nur, gegenwärtige Bedürfnisse zu ermitteln, sondern auch potenzielle Ansprüche zu antizipieren und damit gesellschaftlich induzierte Risiken zu erkennen und entsprechend zu vermindern beziehungsweise zu vermeiden (vgl. Schaltegger et al., 2003; Schaltegger/Hasenmüller, 2006). Eine Kategorisierung der unterschiedlichen Stakeholder hilft dabei, das komplexe Politikfeld zu überblicken. Dabei ist anzumerken, dass die Umwelt des Systems zunehmend von Dynamik und Veränderungen geprägt ist, die ausgelöst durch Innovationen, Gesetzesänderungen, veränderten Wertvorstellungen und Stakeholder-Ansprüchen, neue Anforderungen an das System stellen.

Aufgrund der starken Fragmentierung und Komplexität des Berufsbildungssystems, hat sich der Prozess der Identifizierung, Klassifizierung und Einordnung der verschiedenen Akteure in die Macht-Interessen-Matrix als Herausforderung erwiesen. Dennoch trägt diese Vorgehensweise meines Erachtens zu einem besseren Verständnis des Systems bei.

Der erste Schritt der Stakeholder-Analyse besteht in der Identifizierung der Stakeholder, die in das Berufsbildungssystem involviert sind und die Gestaltung der Berufsbildungslandschaft mitbeeinflussen. Dazu gehören Akteure, die aktiv an der Politikgestaltung mitwirken, solche die als Machtpromotoren bildungsrelevante Entscheidungen treffen, Akteure auf der Implementierungsebene, die geringfügige bis keine Mitspracherechte haben, sowie auch die von der Politik oder Reform direkt und indirekt betroffenen Akteure. Diese wurden auf Grundlage von Berichten, wissenschaftlichen Studien, Dokumenten internationaler Organisationen, offiziellen Quellen der Regierung oder Regierungsbehörden, Artikeln und Erklärungen von Beamten oder Bildungsexperten sowie vereinzelt auch Gesprächen mit Akteuren des Berufsbildungssystems vor Ort identifiziert.

Bevor die verschiedenen individuellen und institutionellen Akteure in unterschiedliche Kategorien gruppiert und entsprechend den Ansätzen dargestellt werden, sollen einige wichtige Akteure und Akteurskonstellationen sowie damit verbundene Reformversuche im Folgenden aufgeführt werden, da diese für ein grundsätzliches Verständnis des Berufsbildungssystems in diesem Länderkontext relevant sind.

Bereits in der Vergangenheit wurden Versuche unternommen, die Steuerung des Berufsbildungssystems zu reformieren, indem neue Institutionen beziehungsweise „Stellen“ gegründet wurden. Außerdem existieren auch Parallelstrukturen, wobei es zu Überlappungen kommen kann. Der Versuch der Entwicklung einer gemeinsamen Berufsbildungsstrategie, die von allen Stakeholdern vertreten wird und auf alle Sub-Sektoren angewendet werden sollte, fand bislang keine Zustimmung. Parallelstrukturen zeigten sich beispielsweise durch die Bekanntgabe der Strategie für technische Bildung durch das Bildungsministerium im Jahr 2011 bei gleichzeitiger Entwicklung einer umfassenden nationalen Strategie für Berufsbildungsreform durch das EU-finanzierte TVET Reform Projekt, wobei keine Synergien zwischen beiden Bemühungen geschaffen wurden.

Der höhere Rat für Personalentwicklung (*Supreme Council for Human Resources Development*, kurz: *SCHRD*) wurde als dreigliedriges Organ gegründet, mit Vorsitz des Ministers für Arbeit und Migration. Zunächst wurden andere Ministerien in diesem Organ durch hochrangige Beamte repräsentiert, nach einer Restrukturierung wurden diese durch diverse Minister ersetzt: Bildungsminister, Hochschulminister, Minister für Industrie und technologische Entwicklung, Energieminister, Gesundheitsminister, Kommunikationsminister und Ölminister.

Andere Mitglieder sind Vertreter von Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und der Sozialfonds für Entwicklung. Ziel der Gründung dieser Institution war die Entwicklung einer nationalen Ausbildungs- und Beschäftigungsstrategie, die im August 2002 unter dem Titel *Policy Statement on Skills Development in Egypt* veröffentlicht wurde und die strategischen Berufsbildungsziele der Regierung beinhaltet: Die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens zur Förderung des lebenslangen Lernens, ein System, das auf die Anforderungen der Wirtschaft reagiert, eine neue rechtliche und institutionelle Basis für die Steuerung der Berufsbildungsinstitutionen sowie verstärkte Arbeitsmobilität (Abraham, 2003). Die Institution wurde aufgelöst, nicht zuletzt aufgrund eines hohen Maßes an Fehlkoordination und Ineffektivität bei der Zuweisung und Verwaltung begrenzter Ressourcen. Auch gelang es der Institution nicht eine inter-ministeriale Struktur für Koordination und Kooperation zu entwickeln. So wurde das Bildungsministerium beispielsweise seit 2002 nicht aktiv eingebunden.

Die Akteure, die sich im Höheren Rat für Personalentwicklung (SCHRD) begegnen, sind nach Luhmann Kommunikationssysteme, wo Vertreter unterschiedlicher Funktionssysteme zusammenkommen. Wie auch soziale Systeme, sind diese autopoietisch organisiert und produzieren und reproduzieren demnach die Systemelemente im System selbst. Zwischen verschiedenen Kommunikationssystemen gibt es keinen unmittelbaren Kontakt, diese sind sogenannte „black boxes“ (Luhmann, 1986: 156) füreinander, deren Aufeinandertreffen doppelkontingente Situationen hervorbringt. Kontingenz bezeichnet eine Situation, in der etwas weder notwendig noch unmöglich ist. In einer doppelkontingenten Situation stehen sich zwei selbstreferenzielle Sinnsysteme gegenüber, die sich jeweils für das gegenüberstehende System kontingent verhalten. Dabei sind sich die Systeme dieser Situation bewusst und wissen zudem auch dass der andere sich dieser kritischen Situation ebenfalls bewusst ist:

„Jede soziale Interaktion involviert mindestens zwei Partner, nennen wir sie Alter und Ego, die beide sich kontingent verhalten, das heißt: die beide über verschiedene Verhaltensmöglichkeiten verfügen und dies voneinander wissen. Jeder kann so- und auch anders. Jeder kann sich dem nahegelegten Modus der Interaktion fügen, aber auch abweichen. Man nimmt normalerweise an und hält fest, was einem in die Hand gegeben wird; aber man könnte es auch fallenlassen. Daß sowohl Alter als auch Ego dieses einfachen Modells in diesem Sinne kontingent handeln und dies voneinander wissen und sogar voneinander wissen, daß sie es voneinander wissen – dies nennt man im soziologischen Fachjargon 'doppelte Kontingenz'.“ (Luhmann, 1975: 68)

Das Problem der doppelten Kontingenz besteht also darin, dass sich ein unendlich großer, unüberschaubarer, komplexer Horizont von Möglichkeiten des Erlebens und Handelns ergibt. Anders wie Parsons, der die Lösung in der Orientierung an gemeinsamen Werten und Normen sieht, besteht die Lösung des Problems der doppelten Kontingenz nach Luhmann darin, dass die psychischen Systeme miteinander kommunizieren und dadurch ein emergentes Kommunikationssystem entsteht. Wenn die psychischen Systeme, also die Akteure des Systems nicht miteinander kommunizieren, wie im Falle der verschiedenen Minister im *Supreme Council for Human Resources Development (SCHRD)*, hört das Organisationssystem auf zu existieren, da es keine neuen Elemente mehr hervorbringt und so die Autopoiese des Systems nicht mehr aufrechterhalten kann, mit der Folge des Systemzerfalls beziehungsweise der Auflösung der Organisation. Luhmann versteht Kommunikation nicht als Phänomen, sondern als Problem, welches sich aus drei Quellen der Unwahrscheinlichkeit ihres Zustandekommens speist:

- (1) Verständnis: Da die jeweiligen Bewusstseinssysteme voneinander getrennt sind und als autopoietische Systeme selbstreferentiell operieren, greifen sie auf ihr eigenes Gedächtnis zurück und interpretieren darauf basierend den sinngebundenen Kontext.
- (2) Erreichen: Die räumliche und zeitliche Extension macht es unwahrscheinlich, dass eine Kommunikation über die Grenzen des Interaktionssystems der Anwesenden hinausreicht.
- (3) Erfolg: Diese dritte Unwahrscheinlichkeit bezieht sich auf die Annahme der Kommunikation, indem die Prämisse als eigenes Verhalten übernommen wird und an die Selektion weitere Selektion anschließt (Luhmann, 1981: 26f).

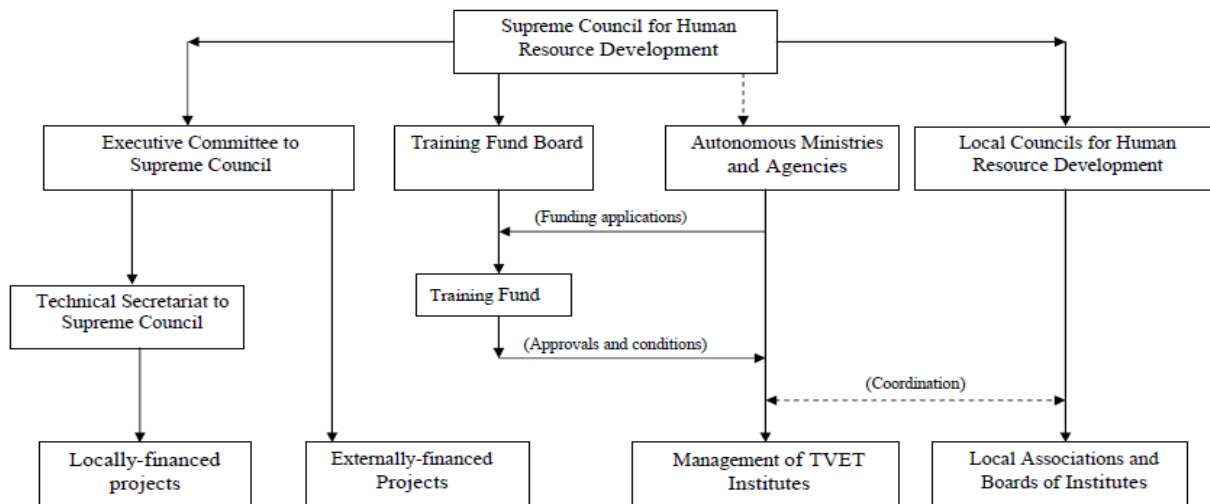
Wenn also das Erreichen von Personen, das Verständnis der Kommunikation und ihr Erfolg als nicht ausreichend gesichert erscheinen, tendiert Kommunikation dazu, unterlassen zu werden.

Im März 2015 wurde ein neues Ministerium für Berufsbildung geschaffen mit dem Ziel die Arbeitsmarktbedürfnisse unter die Lupe zu nehmen und die hohe Arbeitslosigkeit mit der Förderung qualifizierter Fachkräfte zu bekämpfen. Während seiner sechsmonatigen Amtszeit hat das Ministerium Berichten zufolge nie einen administrativen Rahmen geschaffen, und Dr. Reza Massad, Bildungsexperte und ehemaliger stellvertretender Bildungsminister, sagte, dass das Ministerium eine Geldverschwendung gewesen sei und dass eine "Bildungsvision" fehlte. Das Ministerium wurde nach nicht mal einem Jahr im September 2015 wieder aufgelöst und die Funktionen der technischen Bildung wieder in das Bildungsministerium beziehungsweise der beruflichen Bildung (*vocational training*) in die anderen Ministerien eingegliedert. Der Zerfall des Ministeriums als gesellschaftliches Organisationssystem kann mit Rückgriff auf das Problem der permanente Selbstproduktion der Elemente des Systems erklärt werden, wobei „das System [...] schlicht aufhören würde zu existieren, wenn es die momenthaften Elemente, aus denen es besteht, nicht mit Anschlussfähigkeit, also mit Sinn ausstatten und so reproduzieren würde“ (Luhmann, 1984:28). Durch den Aufbau systeminterner Strukturen kann Luhmann zufolge dem ständig drohenden Zerfall der Elemente entgegengewirkt werden.

In einem Bericht der OECD wurde die Wiederbelebung des höheren Rates für Personalentwicklung als nützliche Initiative in Reaktion auf die Fragmentierung des Berufsbildungssystems bewertet, wobei gleichzeitig auf ein gemeinsames Engagement unter verschiedenen Stakeholdern in einer Zusammenarbeit mit Industriepartnern hingewiesen wurde (Álvarez-Gálvan, 2015). Dabei muss jedoch eine Diagnose durchgeführt werden um herauszufinden, weshalb der vorige Rat nicht die erwünschte Leistung erbrachte und bereits vor seiner Auflösung lange Zeit inaktiv war.

Damit eine Behörde oder Institution, in der unterschiedliche Akteure vertreten sind, handlungsfähig wird und einen Einfluss im Berufsbildungsbereich haben kann, muss sie entsprechende Strukturen entwickeln. Systeminterne Strukturbildung ist in Anlehnung an Luhmann eine Lösung des Problems der Autopoiesis. Strukturen werden durch Erwartungen definiert, da durch sie die Wahl der Anschlussoperationen durch Selektion eingegrenzt wird (vgl. Luhmann, 1984; 2004). Erwartungen *strukturieren* eine soziale Situation, und *soziale Strukturen* sind „nichts anderes [...] als Erwartungsstrukturen“ (Luhmann, 1984: 397). Die siebzehn weiteren Ministerien und Institutionen, die neben dem Bildungsministerium in irgendeiner Weise an der Berufsbildung beteiligt sind, verbunden mit Wettbewerb um Führerschaft unter den hier aufgeführten Schlüsselministerien (Bildungsministerium, Handels- und Industrieministerium, Ministerium für Arbeit und Migration), sorgen für eine unüberschaubare Komplexität der ägyptischen Berufsbildungslandschaft.

Dadurch, dass es bislang nicht gelungen ist eine gemeinsame Sprache<sup>21</sup> im Sinne einer geteilten Vision zwischen den Ministerien zu entwickeln, hat sich keine klare Struktur herausgebildet, die der Komplexität entgegenwirken kann. Vielmehr hat sich ein System „institutioneller Machtspiele“ herausgebildet, die jegliche Reformbemühungen des Berufsbildungssystems konterkarieren.



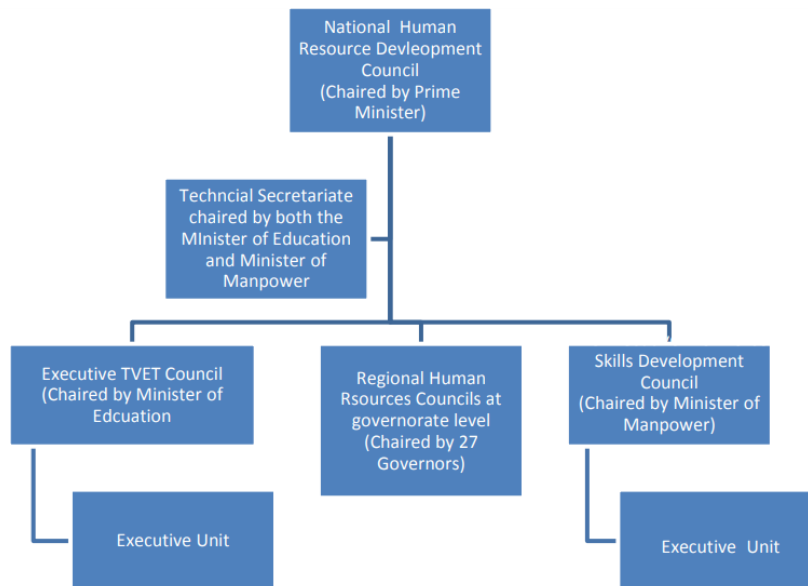
**ABBILDUNG 36: GOVERNANCE-STRUKTUR DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Quelle: Abrahart (2003:3)

Die Reform der komplexen Berufsbildungslandschaft und die Entwicklung einer angemessenen Governance-Struktur prägt bis dato die bildungspolitische Agenda der ägyptischen Regierung. Es wurden in diesem Zusammenhang verschiedene Optionen getestet, wobei zuletzt das Modell einer nationalen Berufsbildungsbehörde von der vorigen Regierung befürwortet wurde, die kurz davor war angenommen zu werden. Damit sollten alle Berufsbildungsaktivitäten unter einem Dach vereint werden, was jedoch auch bedeuten würde, dass Kompetenzen verschiedener Ministerien und Agenturen gebündelt werden. Die jetzige Regierung entschied sich für den Ansatz „kaskadierender Räte“, mit dem nationalen Rat für Personalentwicklung (NHRDC), der anstelle des höheren Rats für Personalentwicklung (SCHRD) tritt und dessen Vorsitz der Premierminister innehat.

<sup>21</sup> Sprache wird hier verstanden als Medium, das das Verstehen von Kommunikationen steigert (vgl. Luhmann, 1981)



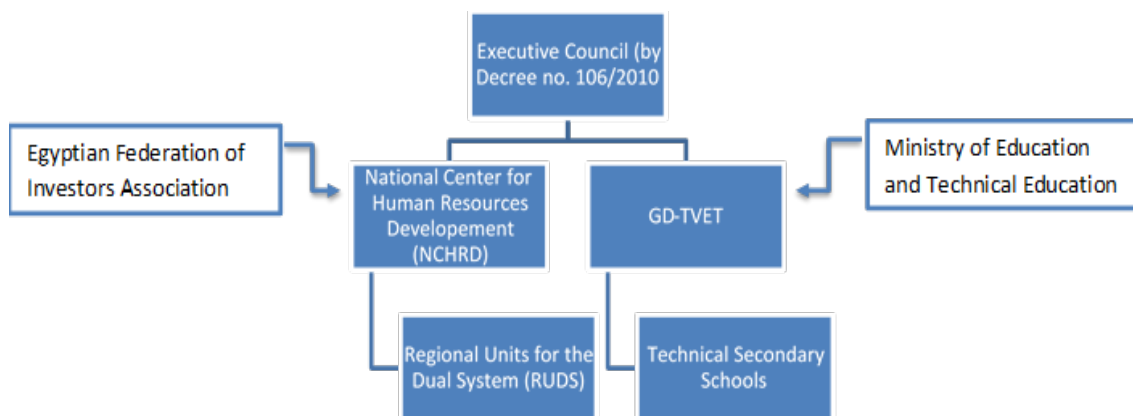


**ABBILDUNG 37: DER ANSATZ KASKADIERENDER RÄTE**

Quelle: ETF (2015), Torino Process 2014: Egypt, ETF (European Training Foundation), Turin, [www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP\\_2014\\_Egypt](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP_2014_Egypt)

Der Nationalrat für Personalentwicklung hat zwei Exekutivräte: den Exekutivrat für Berufsbildung mit Vorsitz des Bildungsministers und den Exekutivrat für Kompetenzentwicklung mit Vorsitz des Ministers für Arbeit und Migration. Beide haben jeweils getrennte Durchführungseinheiten. Die Koordination der Aktivitäten des Nationalrats und seiner Exekutivräte soll durch ein technisches Sekretariat mit alternierendem Vorsitz durch den Bildungsminister und den Arbeitsminister sichergestellt werden. Zusätzlich zu den Exekutivräten gibt es auf regionaler Ebene Regionalräte mit Vorsitz der jeweiligen Gouverneure. Der Nationalrat für Personalentwicklung ist für die nationale Politik und die Entwicklung operativer Strategien auf allen Ebenen zuständig, während die Exekutivräte für die Implementierung, Entwicklung von Systemen und Abläufen, Qualitätsstandards, Arbeitsmarktanalysen, die Entwicklung von Partnerschaften mit Unternehmen und der Zivilgesellschaft zuständig sind. Der Exekutivrat für Berufsbildung soll dabei eine Koordinierungsfunktion zwischen den verschiedenen Interessengruppen des Berufsbildungssystems übernehmen (ETF, 2014).

Parallel dazu hat sich für das duale Berufsausbildungssystem eine eigene Organisationsstruktur herausgebildet:



**ABBILDUNG 38: ORGANISATIONSSTRUKTUR DES DUALEN BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Quelle: eigene Darstellung

Der Exekutivrat für TVET, der durch Ministerialdekret Nr. 106 von 2010 gegründet wurde, besteht aus jeweils vier Mitgliedern des *National Center for Human Resources Development (NCHRD)* und des Erziehungsministeriums, beziehungsweise der integrierten Generaldirektion für Berufsbildung (GD-TVET). Sowohl NCHRD als auch GD-TVET agieren in der Funktion von Sekretariaten. Der NCHRD wurde 2004 unter dem Dach des Ägyptischen Verbands der Investorenvereinigung (*Egyptian Federation of Investors Association, EFIA*) gegründet und ist das Durchführungsorgan des Privatsektors auf nationaler Ebene. Zu den Aufgaben des NCHRD zählen die Koordination der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, sowie die Identifizierung der Berufe, die vom Arbeitsmarkt benötigt werden. Der Verband der Investorenvereinigung, deren Mitglieder gewählt werden, vertritt mehr als 45 Investorenverbände in Ägypten, die geografische Wirtschaftskluster repräsentieren und unabhängig von den regierungsgeführten Unternehmensverbänden fungieren. Die 30 *Regional Units for the Dual System (RUDS)* sind die auf regionaler Ebene implementierten Einheiten der Investorenverbände und als solche in 24 Gouvernoraten in Ägypten vertreten. Als formaler Partner der Mubarak-Kohl-Berufsschulen sind sie für die Überwachung von mehr als 42.000 Auszubildenden in 47 verschiedenen Berufen und Industrien, die Vermittlung zwischen Privatsektor und Berufsschule und die Leistungen der Absolventen zuständig, wobei sie durch den Privatsektor finanziert werden (Adams, 2010; Al-Ashmawy, 2018).

Die rechtliche Grundlage für die Investorenvereinigungen bietet das Gesetz für Nichtregierungsorganisationen (NGO), welches zuletzt sehr umstritten war und erst kürzlich durch ein Neues ersetzt wurde. Das Gesetz Nr. 70/2017 hatte sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene heftige Kritik ausgelöst, da es die zivilgesellschaftlichen Aktivitäten in Ägypten enorm einschränkte und unvereinbar mit Artikel 75 der ägyptischen Verfassung war. Alle NGOs mussten unter diesem Gesetz die Genehmigung für alle Aktivitäten, einschließlich der Durchführung von Umfragen, durch die zuständige Verwaltungseinheit erhalten. Die Nichteinhaltung von Bestimmungen durch dieses Gesetz wurde mit einer Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren und einer Geldstrafe bis zu 1 Million EGP (rund 55.000 Euro) bestraft (OHCHR, 2017). Die freiheitsentziehenden Strafmaßnahmen wurden im neuen Gesetz, welches am 15. Juli 2019 durch das ägyptische Parlament genehmigt wurde, abgeschafft. Auch wird die Kooperation mit ausländischen Nichtregierungsorganisationen und die Finanzierung durch das Ausland erleichtert (Egypttoday, 2019). Trotz dieser Verbesserungen sind die Kompetenzen von Vereinigungen in Ägypten beschränkt und erstrecken sich nicht auf Entscheidungsfindung in der Berufsbildungspolitikgestaltung sowie ihrer Zielsetzung. Anders als in Deutschland, wo eine starke Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeteiligung in den Entscheidungsfindungsprozess als Garantie für ausreichende Kontrollen und Gegenkontrollen sorgt und die Basis für das duale System bildet, finden sich in Ägypten grundsätzlich andere institutionelle und rechtliche Strukturen.

Wenngleich der *National Council for Human Resource Development* und der Investorenverband EFIA die dominanten Akteure auf Arbeitgeberseite im dualen System sind, hat das Bildungsministerium zuletzt auch den Verband für die ägyptische Industrie (*Federation of Egyptian Investors, FEI*) miteinbezogen, um das duale System und entsprechende Ausbildungsplätze in Unternehmen zu erweitern (Al-Ashmawy, 2018). Der Verband für die ägyptische Industrie setzt sich aus 19 Industriekammern als Mitglieder zusammen, die über 60.000 Industrieunternehmen vertreten, davon über 90 Prozent im Privatsektor (FEI Homepage).

Die durch das EU-finanzierte Reformprogramm TVET I gegründeten *Enterprise Training Partnerships (ETP)* wurden unter die Verantwortlichkeit des Verbands der ägyptischen Industrie (FEI) verschoben, jedoch mit bedingten Ergebnissen hinsichtlich ihrer institutionellen und finanziellen Nachhaltigkeit. Der rechtliche Status der Partnerschaften und ein klares Mandat fehlen bislang, was ihre Funktionsfähigkeit einschränkt. Ziel dieser Partnerschaften war die Verbindung von Arbeitgebern und Berufsbildungsanbietern, um die Kluft zwischen Angebot und Nachfrage nach Fachkräften in verschiedenen Sektoren zu überbrücken. Es wurden 12 *Enterprise Training Partnerships* auf Branchenebene und 14 auf regionaler Ebene gegründet (ETF, 2017; 2019).

Die Führungsstruktur ist für das ägyptische System einzigartig, zumal sie die Prinzipien des deutschen dualen Systems reflektiert, in dessen Zentrum die private-öffentliche Partnerschaft (Private-Public-Partnership, PPP) steht. Die Führungsstruktur wurde per Ministerialdekret 106 in 2010 durch die Schaffung einer neuen Stelle, dem Exekutivrat, verändert. Die Schaffung einer neuen Stelle muss parallel zu einer Stellenbeschreibung auch mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein, um ihre Aufgaben entsprechend zu erfüllen. Der Exekutivrat ist mit der Überwachung des dualen Systems, der Klärung von Umsetzungsfragen, der Analyse und Entscheidung bezüglich der Einführung neuer regionaler Einheiten (RUDS) und Berufsfelder beauftragt und soll mit der Zustimmung des Bildungsministers landesweite Programmrichtlinien festlegen. Zur Durchführung dieser Tätigkeiten müssen innerhalb der Stelle „Exekutivrat“ bzw. des NCHRD und der Generaldirektion des Ministeriums technische Kapazitäten aufgebaut werden, wozu ein entsprechendes Budget notwendig ist, um das Personal zu schulen. Bislang gibt es kein gesondertes Budget für die duale Berufsbildung. Stattdessen ist dieses mit dem allgemeinen technischen Sekundarschulsystem verknüpft und als solches unzureichend, um die Herausforderungen zu bewältigen. So gibt es keine klare Budgetzuteilung für Lehrerausbildung, Lehrplan- und Lehrmaterialentwicklung, Schulinfrastruktur und Ausstattung. Vielmehr wird das Budget auf ad-hoc-Basis bereitgestellt, was die Planung erschwert (ebd.: 30). Ähnliches trifft für die *Enterprise Training Partnerships* als unabhängige sektorale Stellen zu, die für ihre Funktionsfähigkeit die entsprechenden Ressourcen und Kompetenzen benötigen.

Kompetenzen können in fachliche und hierarchische Kompetenzen unterteilt werden, wobei die fachlichen Kompetenzen sich auf die technischen Kapazitäten beziehen, während hierarchische Kompetenzen die Weisungsbefugnisse, also Kommunikationswege, definieren. Diese haben die Aufgabe des „Transports von Kompetenzen“ und damit die Verknüpfung der Zuständigkeiten der verschiedenen Stellen (vgl. Luhmann, 2000: 319). Gut funktionierende und klar definierte Kommunikationswege sind umso wichtiger, je größer und verschiedenartiger die Anzahl der Stellen – und damit die Komplexität des Systems, „denn mit der Vielzahl von Stellen mit verschiedenen Aufgaben wächst die Belastung der Kommunikationswege und wachsen die Informationsverluste, mit denen man auf diesen Wegen zu rechnen hat“ (ebd.: 312). Neben ihrer Ausstattung mit programmspezifischen Entscheidungsprämissen, müssen Stellen in die jeweiligen vertikalen und horizontalen Kommunikationswege ihrer Organisation eingebaut werden, mit Ressourcen und Entscheidungskompetenzen ausgestattet werden und entsprechend qualifiziertes Personal rekrutiert beziehungsweise vorhandenes Personal dafür geschult werden (vgl. Luhmann, 2000).

### **Industrie- und Handelsministerium (Ministry of Trade and Industry, MTI)**

Neben dem Bildungsministerium als Hauptanbieter der Berufsbildung gilt auch das Industrie- und Handelsministerium als einer der Hauptakteure in der Berufsbildungslandschaft, nicht zuletzt auch deshalb, da es eine eigene Strategie (*Industry and Trade Development Strategy 2016 – 2020*) verfolgt, in der Berufsbildung in einem separaten Kapitel aufgeführt wird. Das Industrie- und Handelsministerium verwaltet über sein Produktivitäts- und Berufsbildungsdepartment (*Productivity and Vocational Training Department, PVTD*) einen Großteil der Berufsbildungszentren (45 in 17 Gouvernoraten) und ist zudem Auftraggeber und Manager des durch die Europäische Union mitfinanzierten Reformprogramms TVET II. Das PVTD wurde durch zwei Präsidialdekrete von 1956 und 1964 geschaffen und gestaltet und überwacht gemeinsam mit den beteiligten Unternehmen die dreijährige Ausbildung in den Berufsbildungszentren, die zu einem Abschluss führt, der äquivalent zu dem Abschluss der technischen Sekundarschulen (TSS) ist.

Ein weiteres Ausbildungsschema unter Aufsicht des Industrie- und Handelsministeriums wurde durch eine Absichtserklärung zwischen dem *Industrial Training Council (ITC)*, dem *British Council* und Unternehmen des Privatsektors initiiert. Das PVTD hat das Kompetenzzentrum *El Amerya Technology Competency Center* gemeinsam mit Siemens gegründet, um Fachkräfte zu qualifizieren und kooperiert auch in der neu gegründeten deutsch-ägyptischen technischen Akademie (*Egyptian-German Technical Academy, EGTA*) mit Siemens, insbesondere im Bereich der Lehrerausbildung. Eine der wichtigsten institutionellen Veränderungen im Berufsbildungssystem ist die Etablierung einer *Micro, Small and Medium Sized Enterprise Development Agency (MSMEDA)* unter dem Dach des Industrie- und Handelsministeriums. Laut Dekret des Premierministers (Nr. 947/2017) soll die neue Agentur den sozialen Entwicklungsfonds (*Social Fund for Development*) ersetzen und sich aus dem *Industrial Training Council (ITC)*, mehreren Abteilungen des *Industrial Modernization Center (IMC)* sowie Technologiezentren zusammensetzen. Durch die neue Agentur sollten Überlappungen bei den Zuständigkeiten unterschiedlicher Regierungsstellen beseitigt werden und die Kapazitäten des Personals der Projekte aufgebaut werden (Ministry of Trade and Investment, 2017). Kleine und mittelständische Unternehmen gelten als Rückgrat lokaler und globaler Unternehmen und tragen in Ägypten dazu bei, neue Arbeitsplätze zu schaffen und den Lebensstandard der Bürger zu verbessern. In der ersten Hälfte des Jahres 2019 hat die MSMEDA-Agentur 2,8 Milliarden EGP zur Unterstützung von rund 110.000 Kleinst- und Kleinbetrieben bereitgestellt, die wiederum 147.000 Beschäftigungsmöglichkeiten boten und gewährte Zuschüsse in Höhe von 35 Millionen EGP für Infrastruktur-, Gemeindeentwicklungs-, und Ausbildungsprojekten (Ahram Online, 2019).

### **Arbeits- und Migrationsministerium (Ministry of Manpower and Migration, MoMM)**

Zu erwähnen ist im Kontext der Schlüsselakteure des ägyptischen Berufsbildungssystems auch das Ministerium für Arbeit und Migration (MoMM), welches nach Arbeitsgesetz Nr. 12/2003 die hauptverantwortliche Stelle für die Durchsetzung von Arbeitsrecht sowie der Regeln und Verfahren für den Berufsbildungsbereich ist (ILO, 2017). Das Ministerium verfügt über eine eigene Zentralverwaltung für Berufsausbildung, die verantwortlich dafür ist, Informationen über die Berufsbildungszentren in ganz Ägypten zu sammeln, den nationalen Ausbildungsbedarf zu identifizieren, Vorbereitung von Berufsberatungsmaßnahmen sowie die rund 37 an das Ministerium angeschlossenen Berufsbildungszentren zu überwachen.

Das Arbeits- und Migrationsministerium verwaltet zudem das Ausbildungsschema „*tadarrug el meheni*“, wobei die Ausbildung ausschließlich am Arbeitsplatz stattfindet (ILO, 2017; El-Ashmawy, 2018). Das Mandat des Ministeriums umfasst die Bereitstellung eines Arbeitsmarktsystems, welches jedoch aufgrund des Mangels an qualifiziertem Personal und eines effizienten Informationssystems bislang nicht die erwünschte Wirkung gezeigt hat (Amer, 2007). Das Arbeits- und Migrationsministerium gehört zu den schwächsten Ministerien des ägyptischen Systems, aufgrund des Mangels an Ressourcen und qualifiziertem Personal (ETF, 2015).

### **Nationaler Bildungsentwicklungsfonds (Education Development Fund; EDF)**

Der nationale Bildungsentwicklungsfonds (EDF) wurde per Präsidialdekret Nr. 290 von 2004 gegründet und ist als unabhängige Einheit an das Ministerkabinett angeschlossen mit dem Ziel der Unterstützung der Bildungsentwicklung auf unterschiedlichen Systemebenen und in Kooperation mit verschiedenen staatlichen Agenturen und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Der Aufsichtsrat des Fonds wird vom Premierminister geleitet und setzt sich aus diversen Ministern (Finanzen, Internationale Kooperation, Wirtschaftliche Entwicklung, Hochschulbildung, Bildung, Kommunikations- und Informationstechnologie, Handel und Industrie) sowie vier Experten zusammen. Zu den Hauptprojekten des Fonds zählen die Integrierten Cluster für Technische Bildung (*Integrated Technological Education Clusters, ITEC*), ein Modell, welches aus der Notwendigkeit entstand, den Bedarf des lokalen Arbeitsmarkts an hochqualifizierten Technikern zu decken und welches in Kooperation mit einem ausländischen Partner implementiert wird. Ziel des Entwicklungsfonds ist die Etablierung eines landesweiten Netzwerkes von ITEC-Clustern (Education Development Fund Homepage, 2019).

### **Nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung (National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education; NAQAAE)**

Die nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung (NAQAAE) wurde als Reaktion auf die Notwendigkeit der Reform und Entwicklung der Bildung in Ägypten im Jahr 2007 etabliert. Die NAQAAE ist eine unabhängige Instanz, die sich durch ihre administrative und finanzielle Autonomie sowie öffentliche Rechenschaftspflicht kennzeichnet. Die nationale Behörde muss dem Premierminister Bericht erstatten. Neben der Qualitätsüberprüfung von Bildungseinrichtungen, hat die NAQAAE den Auftrag erhalten, nationale Bildungsstandards in Anlehnung an internationale Standards zu entwickeln. Zudem sollte eine schulbasierte Trainings- und Qualitätseinheit eingerichtet werden zur Entwicklung und Implementierung von schulbasierter professioneller Entwicklung für Lehrer. Der Qualitätssicherungsrahmen deckt neun Bereiche ab, wobei die ersten fünf der institutionellen Kapazität und die restlichen der Bildungseffektivität zugeordnet werden:

1. Vision und Mission der Institution,
2. Führung und Governance,
3. Personelle und finanzielle Ressourcen,
4. Beteiligung der Zivilgesellschaft,
5. Qualitätsverbesserung und Rechenschaft,
6. Lernende,
7. Lehrende,
8. Lehrplan,
9. (Aus-)Bildungsumfeld (Ashmawi, 2018; Megahed, 2016).

Die Aktivitäten der NAQAAE beschränken sich auf formale Bildungsinstitutionen. Berufsbildungszentren, wie die des Industrie- und Handelsministeriums und anderen Ministerien, sind nicht Teil des Mandats. Bislang gibt es kein System zur Etablierung national anerkannter Zertifizierungs- und Akkreditierungsstandards in der Berufsbildung. Es besteht keine Pflicht zur Akkreditierung und es wurden, insbesondere im Berufsbildungsbereich, keine Anreize für die Beantragung der Akkreditierung durch den NAQAAE geschaffen, weswegen nur eine geringe Anzahl technischer Sekundarschulen (TSS) akkreditiert wurde (26 technische Sekundarschulen von 2530 nach Angaben des Welt Bank Berichts „Workforce Development“ von 2014; 2,3% nach Eid, 2019). Die NAQAAE wurde mit der Entwicklung und Implementierung eines nationalen Qualitätsrahmens (NQF) beauftragt, was sich als ein langwieriges und kompliziertes Projekt erwiesen hat. Auch hier hat sich gezeigt, wie schwierig es ist einen Konsens zu finden, wenn eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure beteiligt sind, die keine gemeinsame Kooperationsstrategie und Vision verfolgen. Nachdem es bis nach der Revolution zu einem Stillstand kam, wurde während der NAQAAE-Konferenz in 2015 eine neue Strategie zur Entwicklung des Qualitätsrahmens festgelegt, wonach alle Stakeholder involviert und auch der Berufsbildungssektor integriert werden sollten. Ziel sollte es sein, Mobilität und Durchlässigkeit auch zwischen dem Berufsbildungssektor und dem Allgemeinbildungssektor zu verstärken und ein öffentliches Vertrauen in die Qualifikationen der Absolventen zu schaffen, wodurch der Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert wird. Im Jahr 2016 wurde der finale Vorschlag für einen achsstufigen Qualitätsrahmen eingereicht und darauf aufbauend verschiedene Workshops durchgeführt. Der Qualitätsrahmen für die Hotel- und Tourismusindustrie, sowie die Bau- und Fertigungsindustrien wurden vervollständigt und ihre Implementierung eingeleitet. Andere Spezialisierungen gemäß den Priorisierungen der Regierung sollen folgen (Eid, 2016). Auch wenn alle Stakeholder dem in der Konferenz von 2015 vorgeschlagenen Modell zugestimmt haben, wurde ein entsprechender Gesetzesentwurf bislang noch nicht vom Parlament gebilligt (ETF, 2018). Das von der Europäischen Union unterstützte Reformprogramm *TVET Egypt* soll auf Ersuchen des Präsidenten mit mehreren Ministerien zusammenarbeiten, um eine neue nationale Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung für den Berufsbildungsbereich, parallel zur existierenden NAQAAE, zu etablieren (TVET Egypt Homepage).

### ***Professionelle Lehrerakademie (Professional Academy for Teachers; PAT)***

Die professionelle Lehrerakademie wurde in 2008 (Gesetz 155/2017) gegründet, um den Status der Lehrkräfte zu verbessern und ihre professionelle Entwicklung zu fördern, sodass sie ein hohes Lehrniveau bieten können. Hintergrund der Gründung war unter anderem der historische Rückgang des Status von Lehrern der Nasser-Ära, was zu einer hohen Abwanderung von qualifizierten Lehrern ins Ausland führte und einem entsprechenden Qualitätsverlust in Ägypten (Zaalouk et al., 2016). Zu ihrem Auftrag zählt unter anderem die Entwicklung von Qualitätsstandards für Ausbildungsprogramme, der Vorschlag von Regeln und Systemen zur Bewertung der professionellen Leistungsfähigkeit von Lehrern und die enge Kooperation mit pädagogischen Hochschulen, Forschungszentren und Lehrerbildungszentren. Die Akademie ist gesetzlich befugt, Lehrerlizenzen zu erteilen, Anbieter für berufliche Entwicklung zu akkreditieren, bei der Stellenbeschreibung für Lehrer mitzuwirken, erforderliche Qualifikationen für alle lehrbezogenen Tätigkeiten vorzuschlagen und entsprechende Tests zu organisieren. Obwohl die Akademie als unabhängige Behörde eingerichtet wurde, ist die Autonomie durch das politische System weitgehend beschnitten, da das Bildungsministerium das Leitungsorgan sozusagen bestimmt und kontrolliert und der Premierminister, dem Bericht erstattet wird, den Direktor der Akademie ernennt (UNESCO, 2015).

Die Kriterien für die Lizenzvergabe wurden stark verwässert und nach einer Protestwelle durch Lehrkräfte wieder abgeschafft und durch weichere Kriterien ersetzt, was dem eigentlichen Ziel und der Qualität zuwiderläuft. Dies ist ein Beispiel dafür, dass Reformen oftmals ohne Beteiligung der Betroffenen implementiert werden und letztlich am Widerstand einer oder mehrerer Gruppen scheitern. Eines der wichtigsten Ziele der nationalen Reformstrategie von 2007 und der Lehrerakademie war die Verbesserung und Sicherstellung allumfassender Weiterbildungspläne für alle im öffentlichen Sektor beschäftigten Lehrer (Megahed, 2016: 65). Jedoch wird die Strategie der Lehrerakademie nur in geringem Umfang implementiert und umfasst nicht das gesamte Bildungssystem. So hat die im Industrie- und Handelsministerium angesiedelte Produktivitäts- und Berufsbildungsabteilung ein eigenes Institut etabliert (*Staff Training Institute, STI*). Die Pilotprojekte der Lehrerakademie wurden meist in Kooperation mit internationalen Entwicklungsgebern durchgeführt und hatten dementsprechend nur begrenzte Auswirkungen. Dies ist nicht zuletzt auch auf die beinahe Unmöglichkeit der Erfassung aller Lehrer des ägyptischen staatlichen Bildungssystems (insgesamt ca. 1,7 Millionen nach ETF, 2015) zurückzuführen, da dies mit finanziellen und prozesstechnischen Herausforderungen verbunden ist (Zalook et al., 2016).

Das Mandat der PAT erstreckt sich auf den Berufsbildungsbereich, jedoch ist das Angebot für Lehrer und Ausbilder beruflicher Schulen nach wie vor begrenzt. In 2016 hatte die Akademie etwa 27.000 Berufsschullehrer ausgebildet, was im Vergleich zu den Lehrern der allgemeinbildenden Schulen eine geringe Zahl ist. Mitarbeiter von Berufsbildungszentren, höherer beruflicher Bildung und der PVTD-Abteilung des Industrie- und Handelsministeriums sind nicht eingeschlossen und müssen einen gesonderten Vertrag abschließen. Lehrer beruflicher Schulen erhalten weniger Unterstützung und Weiterbildungsmöglichkeiten, was sich daran festmacht, dass nur 20% der Berufsschullehrer die höchste Stufe des Lehrerkaders erreichen (ETF, 2015). Trotz der bisherigen Errungenschaften der PAT im Bereich der Lehrerbildung und -weiterbildung, sind Berichten und Analysen zufolge noch viele Lücken zu schließen, sowohl auf institutioneller als auch funktionaler Ebene.

Die hohe Fragmentierung und die Einbindung einer Vielzahl von Akteuren in das Berufsbildungssystem erschweren den Aufbau einer nachhaltigen Struktur, die der hohen Komplexität des Systems Rechnung tragen kann. Komplexität kann dabei sowohl als Problem interpretiert werden, dessen Lösung in bestimmten Formen des Managements zu suchen ist, oder aber als Lösung für den Umgang mit Umweltkomplexität, wobei die Lösung in der inneren Komplexitätssteigerung liegt. Nach Luhmann kann jedes System seine Komplexität soweit steigern, „bis ein Punkt erreicht wird, an dem jede weitere Steigerung die Fähigkeit des Systems, seine Komplexität zu bewältigen, überfordern wird“ (Baecker, 1999: 172). Ein System ist dabei umso komplexer, je mehr Elemente es aufweist, je größer die Zahl der Beziehungen zwischen den Elementen ist, je verschiedenartiger die Beziehungen sind und je ungewisser deren Veränderung im Laufe der Zeit ist (ebd.: 173). Das ägyptische Berufsbildungssystem zeichnet sich durch ein hohes Maß an innerer Komplexität aus, wobei man vermuten mag, dass durch die Vielzahl unterschiedlicher Akteure und die Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft das System überfordert und seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. Der entscheidende Punkt für die Bestimmung von Komplexität ist dabei die Selektivität der Verknüpfungen, das heißt die Fähigkeit zur Selektivität und damit Kontingenz. Durch Selektivität wird die Erfassung einer immer größeren Umweltkomplexität möglich, wobei jedoch gleichzeitig auch die eigene Komplexität des Systems steigt. Das System kann an seiner eigenen Komplexität ersticken, wenn es keine Möglichkeit findet „seinen eigenen Möglichkeitssinn drastisch zu beschneiden und damit die Erfassung von Umweltkomplexität entsprechend drastisch zu reduzieren“ (Baecker 1999: 176).

Hierarchien sind eine Form des Umgangs mit Komplexität und somit der Unsicherheitsabsorption (Luhmann, 1984: 157f., 252f.). Hierarchie führt dabei die Notwendigkeit ein, sich mit der Kommunikation von Entscheidungen an vorgegebene Instanzenwege zu halten, wobei bei einer stark hierarchischen Organisation, wie sie sich im ägyptischen Kulturkontext vorfindet, die Entscheidungskompetenz auf wenige Stellen auf der oberen Führungsebene beschränkt ist, wohingegen andere Akteure, die auf der unteren Hierarchieebene angesiedelt sind, entweder gar nicht oder nur in beratender Funktion involviert werden. Die ägyptische Gesellschaft ist von einer hohen Machtdistanz geprägt, wobei das hierarchische System auf einer Ungleichheit zwischen Vorgesetzten und Untergebenen fußt und Macht in die Hände weniger konzentriert ist (vgl. Hofstede, 2010).

Letztlich ist die Funktion der Hierarchie, die Komplexität der Organisation auf einfache Komplexität zu reduzieren, wodurch die Organisation arbeitsfähig gemacht werden soll. Gleichzeitig setzt die Hierarchie jedoch Konditionierungen nach oben und nach unten voraus, belastet die Organisation mit Einschränkungen von Freiheitsgraden, die die Organisation daran behindert ihren Organisationszweck zu erfüllen (Baecker, 1999: 202).

Wenn psychische oder soziale Systeme aufeinandertreffen und das Problem der doppelten Kontingenz durch sinnbehaftete Kommunikation lösen, kann eine „emergente Ordnung zustande kommen [...] Wir nennen diese emergente Ordnung soziales System“ (Luhmann, 1984: 157).

Ein Beispiel dafür ist das durch die deutsche Auslandshandelskammer in Ägypten (AHK) ins Leben gerufene TVET Komitee, wo unterschiedliche Akteure zusammentreffen, die in irgendeiner Weise im Berufsbildungsbereich involviert sind. Ziel des Komitees ist die Bündelung der vielzähligen Aktivitäten und Bemühungen und die Kooperation zur Nutzung von größtmöglichen Synergien. Die beiden ersten Treffen des TVET Komitees im Jahr 2019 machten zum einen die aktuelle Bedeutung der Berufsbildung für Ägypten deutlich, sind aber auch ein lebhaftes Beispiel für die Komplexität und Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft, in der verschiedene Akteure und Akteursgruppen unterwegs sind und oftmals nichts voneinander wissen, wodurch Duplizierungen entstehen können und Kooperationspotenziale unerschlossen bleiben.<sup>22</sup>

### Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die zentralen Akteure des ägyptischen Berufsbildungssystems näher beleuchtet, zunächst einmal ohne auf die jeweiligen Interessen und realen Einflussmöglichkeiten einzugehen. Zudem sind dies längst nicht alle Akteure der komplexen Berufsbildungslandschaft. Neben den Überschneidungen von Strukturen und Verantwortlichkeiten, bleiben die mangelnde Koordination und ein effektives Kommunikationssystem unter Einbindung aller relevanter Akteure eine der größten Herausforderungen, deren Bewältigung für ein nachhaltiges und erfolgsversprechendes Berufsbildungssystem unverzichtbar ist. In einem Konglomerat von verschiedenen Akteuren, denen keine gemeinsame Leitlinie zugrunde liegt und deren Aktivitäten nicht aufeinander abgestimmt sind, konnte sich kein stabiler Systemzustand entwickeln. Der sich wiederholende Aufbau und Zerfall von Strukturen ist kennzeichnend für die Instabilität des „lose gekoppelten“ Berufsbildungssystems (Weick, 1985; 1990).

---

<sup>22</sup> TVET Committee Meetings vom 22.04.2019 und 07.07.2019



### 10.1. STAKEHOLDER-ANALYSEN

Um die verschiedenen Akteure in der komplexen Berufsbildungslandschaft bestimmten Kriterien folgend zu platzieren und damit eine gewisse Übersichtlichkeit zu generieren, werden im Folgenden die Macht-Interessen-Matrix und das Stakeholder-Salience-Modell auf die verschiedenen Akteursgruppen angewandt. Die Einordnung der Akteure in verschiedene Kategorien und die entsprechende Bezeichnung in den nachfolgenden Analysemodellen lässt sich anhand der Tabelle (Anhang A) nachvollziehen.

#### 10.1.1. MACHT-INTERESSEN-MATRIX

Das Macht-Interessen-Raster ist ein hilfreiches Analyseinstrument zur Übersicht der involvierten Akteure basierend auf ihrem jeweiligen Einfluss und ihren Interessen. Dabei wird zudem auch deutlich, wer die Machtpromotoren sind, wer die Leistungserbringer beziehungsweise Durchführer der Berufsbildungspolitik und -reformen und wer die Entscheidungsträger und -förderer sind. Durch die Kategorisierung und Priorisierung der Stakeholder kann in Erfahrung gebracht werden, welche Art der Beteiligung angemessen und welche Form der Kommunikation notwendig ist. So ist bei Akteuren mit starkem Einfluss und Interesse regelmäßiger Dialog und Kooperation notwendig.

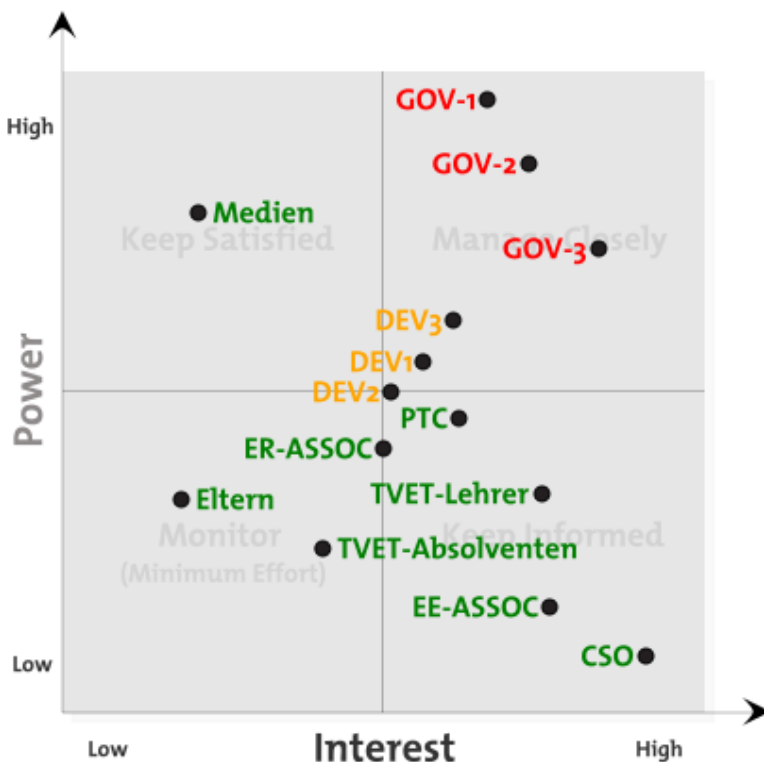


ABBILDUNG 39: MACHT-INTERESSEN-MATRIX

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mendelow, A.L. (1981)

### High Interest, High Influence/Power

Diese Stakeholder haben ein starkes Interesse an der Reform des Berufsbildungssystems und sind gleichzeitig die Entscheidungsträger beziehungsweise Machtpromotoren, sodass sie Reformen bremsen, komplett zum Stillstand bringen können oder aber sie versetzen Berge, um Reformen zum Erfolg zu führen. Gerade aus diesem Grund ist die enge Kooperation zwischen diesen Akteuren und die Entwicklung einer gemeinsamen Vision notwendig. Insbesondere muss das Bildungsministerium in der Funktion des „Gatekeepers“ des Bildungssystems in alle Aktivitäten und Initiativen effektiv eingebunden werden. Das Engagement der vielen Ministerien mit eigenen Berufsbildungszentren oder Ausbildungsformaten sollte nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Chance angesehen werden, um unterschiedliches Know-how und Erfahrungen zu nutzen und daraus größtmögliche Synergieeffekte zu erzielen. Dabei sollten alle Akteure regelmäßige und zielgerichtete Informationen erhalten und bei allen wichtigen Entscheidungen, die das Berufsschulsystem betreffen, eingebunden werden. Insbesondere wenn mehrere Ministerien für eine Berufsausbildungsinstitution verantwortlich sind, wie beispielsweise im Fall der *Nasr City Technical Secondary School for Restoration of Monuments*, wo die Zuständigkeiten formal zwischen dem Bildungsministerium und dem Ministerium für Antiquitäten aufgeteilt sind. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Ministerien nicht kooperieren und kommunizieren, woraus Unklarheiten bezüglich der Verantwortlichkeiten resultieren und Defizite in der Ausbildungsqualität und der Ausstattung festzustellen sind. Außerdem sind in vielen institutionellen Akteuren mehrere Minister involviert (z.B. im Bildungsentwicklungsfonds EDF), was ein hohes Maß an Dialog erfordert. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass die Partizipation und der Dialog („lernende Organisation“) in diesem Rahmen nicht vorhanden waren, weswegen es mitunter zur Auflösung und mehrmaligen Umstrukturierung von institutionellen Akteuren gekommen ist (Ministerium für Berufsbildung, SCHR). Auch hat sich gezeigt, dass es sich für externe Kooperationspartner bislang schwierig erwies, die zuständige Stelle für einen gewissen Teilbereich der Berufsbildung zu identifizieren. Zudem stimmen die Agenden der Regierung, des Bildungsministeriums und der Ministerien, die mit Entwicklungsorganisationen zusammenarbeiten nicht zwangsweise überein<sup>23</sup>, was Reformbemühungen wiederum vor eine große Herausforderung stellt.

Dadurch, dass oftmals Entwicklungsorganisationen auf internationaler, supranationaler oder nationaler Ebene Reformvorschläge einbringen oder Pilotprojekte implementieren, die sie auch finanziell unterstützen, sind diese Akteure ebenfalls regelmäßig in einen Dialog einzubinden, da sie mit ihrer Finanzierungszusage über gewisse Einflussmöglichkeiten verfügen. Besonders die Verfügbarkeit von Geldern für den Kapazitätsaufbau sowie die Fähigkeit zur Identifizierung und Implementierung von *Best Practices* im Berufsbildungsbereich begründen ihren Grad an Einfluss. Bei der Interessendimension ist zu berücksichtigen, dass diese oftmals aus historischen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen der beteiligten Länder erfolgen und nicht zwangsweise immer mit den Interessen des betroffenen Landes übereinstimmen. So sind die entsprechenden Institutionen (GIZ, USAID) entsandte Repräsentationen verschiedener Länder, die jeweils auch immer eine bestimmte regionale Politik (Afrika-Politik) oder länderspezifische Politik verfolgen. Die USAID gilt zwar offiziell als unabhängige Behörde im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, ist jedoch von vielen Seiten dem Vorwurf ausgesetzt als „verlängerter Arm“ des US-Außenministeriums mit klarer politischer Agenda zu fungieren (Mazawi, 2017; Sayed, 2006).

---

<sup>23</sup> Gespräch mit Vertretern der GIZ vom 29.11.2018

Die Beziehungen zwischen der Europäischen Union und Ägypten haben ihren Ursprung in der Mitte der Neunzigerjahre mit der „Erklärung von Barcelona“ von 1995, wobei die Bedeutung Ägyptens für die EU-Außenpolitik in der zentralen geostrategischen Lage mit breitem regionalem und politischem Einfluss, ihrer militärischer Stärke sowie der Rolle Ägyptens im Nahostkonflikt wurzelt. Die Europäische Union hat sich aktiv darum bemüht, die Sicherheit im Mittelmeerraum zu gewährleisten und daher mit Ägypten in den Bereichen Mobilität, Migration und Sicherheit verstärkt zusammenzuarbeiten. Außerdem hat die EU in Ägypten ein strategisches Interesse im Bereich Energie, insbesondere Flüssigerdgas (LNG), wo Ägypten anstrebt eine regionale Drehscheibe für den Öl- und Gashandel zu werden und nach Aussagen des ägyptischen Ölministers Tarek El Molla geplant ist, die Exportkapazität von Flüssigerdgas bis Ende 2019 zu verdoppeln (Derhally/Gnana, 2019).

Die EU ist seit Jahrzehnten einem sicherheitspolitischen Dilemma ausgesetzt, welches sich auf der einen Seite aus der Anforderung ergibt, verantwortungsvolle Staatsführung (*good governance*) als Teil einer langfristigen Lösung für sogenannte „weiche“ Sicherheitsbedrohungen zu implementieren und auf der anderen Seite die Notwendigkeit der Wahrung der politischen Stabilität der autoritären Regime aufgrund ihrer strategischen geopolitischen Bedeutung. Das Demokratie-Stabilitäts-Dilemma ist kennzeichnend für die EU-Außenpolitik in der Mittelmeerregion, wobei den sicherheitspolitischen Fragen Priorität eingeräumt wird (Isaac, 2013). Der Zielkonflikt in den Außenpolitiken westlicher Nationen und Staatengemeinschaften speist sich aus diesem Demokratie-Stabilitäts-Dilemma, da sich beide Forderungen diametral gegenüberstehen: Demokratische Transitionsprozesse sind naturgemäß instabil und erfordern zwangsläufig die Absetzung des autoritären Regimes, was jedoch wirtschaftspolitischen und geostrategischen Interessen zuwiderläuft (bpb, 2010).

### **High Interest, Low Influence/Power**

Die Stakeholder in diesem Quadranten haben ein starkes (positives) Interesse an einer Reform des Berufsbildungssystems, jedoch nur begrenzten Einfluss. Das starke Interesse dieser Anspruchsgruppen sollte zielführend genutzt werden, indem mögliche Potenziale gesucht werden, wie diese Stakeholder-Gruppe an Einfluss gewinnen kann. Zivilgesellschaftliche Organisationen werden in politische Entscheidungsprozesse nicht einbezogen und sehen sich in ihrem Zugang zur Regierung und somit in ihrem potenziellen Beitrag zu Veränderungen im Berufsbildungssystem eingeschränkt. Obwohl das neue NGO-Gesetz, welches am 22. August 2019 vom ägyptischen Präsidenten ratifiziert wurde, den bürokratischen Prozess zur Gründung einer NGO erleichtert und die Gefängnisstrafen für Verstöße gegen Finanzierungsvorschriften abschafft, beklagen einige der zivilgesellschaftlichen Organisationen, dass dies nichts an der repressiven Natur des Gesetzes und der Feindseligkeit ihnen gegenüber ändere (Elhennawy, 2019). NGOs konzentrieren sich zudem oftmals verstärkt auf sozial benachteiligte Gesellschaftsgruppen (Frauen, ländliche Gebiete, Behinderte), was im Einklang mit der sozialen Dimension der Nachhaltigkeitsagenda ist. Die Pilotprojekte im Berufsbildungsbereich, die durch diese Akteursgruppe implementiert werden, haben eine meist nur geringe Reichweite und werden nicht in das Gesamtsystem integriert.

Eine weitere Akteursgruppe, die sich in den Quadranten „High Interest/Low power“ einordnen lässt, sind die Arbeitnehmervereinigungen bzw. Gewerkschaften, die im deutschen Berufsausbildungsmodell als eine der Tarifparteien eine wichtige Rolle spielen.

In Deutschland schreibt das Berufsbildungsgesetz vor, dass die Ordnung der beruflichen Bildung durch ein Zusammenwirken zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und dem Staat erfolgt, die als dreigliedriges System im Bundesinstitut für Berufsbildung zusammenwirken und hier einen jährlichen Berufsbildungsbericht vorlegen, Grundsätze der Berufsbildung formulieren sowie die Entwicklungen und Veränderungen an den Arbeitsplätzen beobachten und daraus die nötigen Konsequenzen ziehen (BIBB Website).

Dadurch, dass es im ägyptischen Berufsbildungssystem keine formale Einbeziehung von Gewerkschaften gibt, werden ihre Interessen bei der Formulierung und Gestaltung der Berufsbildungspolitik so gut wie gar nicht berücksichtigt. Arbeitnehmer waren Hauptakteure während des Arabischen Frühlings mit Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen und gerechten Gehältern. Als einzige legale Gewerkschaftsorganisation Ägyptens und seit etwa sechzig Jahren ein verlängerter Arm der Regierung, verfügte der korporatistische Gewerkschaftsverbund (*Egyptian Trade Union Federation, ETUF*) über ein Monopol zur Vertretung von Arbeitnehmern. Die Unzufriedenheit der Arbeitnehmer machte sich seit Ende der 1990er-Jahre breit und kumulierte in den 2000ern in einer aufkeimenden Protestkultur, die die Legitimität des damaligen Präsidenten Mubarak untergrub. Nach einem Wahlbetrug der ETUF in 2006 wurde der Ruf nach neuen Gewerkschaften erstmals durch den Arbeiteraktivisten Kamal Abu Eita laut, der die erste unabhängige Gewerkschaft gründete und somit das staatskorporatistische Gewerkschaftssystem direkt infrage stellte. Diesem Beispiel folgten noch vor der Revolution drei weitere Gruppen: Lehrer, Pensionäre und Gesundheitstechniker. Die Bewegung unabhängiger Gewerkschaften ist das dynamischste Element innerhalb der ägyptischen Arbeiterbewegung. Nach der Revolution 2011 gab es einen neuen Anstoß für die Vertretung von Sozialpartnern und der Zivilgesellschaft, sodass zahlreiche neue Gewerkschaften und Arbeitnehmerverbände gegründet wurden. Jedoch hat das neue Gewerkschaftsgesetz (Nr.213/2017) mit den Durchführungsbestimmungen keine nennenswerten, erkennbaren Verbesserungen für unabhängige Gewerkschaften mit sich gebracht. Nach wie vor besteht ein gesetzlich vorgeschriebenes Gewerkschaftsmonopol, sodass Beschäftigte nicht das Recht haben, außerhalb der existierenden Struktur Berufsverbände ins Leben zu rufen (Gewerkschaftsgesetz 35/1976, ergänzt durch Gesetz 12/1995 Art. 7, 13, 14, 17 und 52).

Obwohl es in der Vergangenheit einige Initiativen und Programme zur stärkeren Einbindung des Privatsektors in das Berufsbildungssystem gab, zum Beispiel durch die *Enterprise Training Partnerships*, hatten diese nur eine begrenzte Auswirkung, unter anderem durch den Mangel an Ressourcen und einer formalen Struktur (ETF, 2017, 2019). Die Partnerschaft zwischen Privatsektor und beruflichen Schulen ist nicht formal etabliert und wurde nur im Rahmen von Pilotprojekten durchgeführt, wodurch diese Konstellation eine Ausnahme bildet. In Deutschland haben sich die Züge des dualen Systems im Zuge der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts entwickelt und in den gesellschaftlichen Strukturen verankert. Daraus resultierte ein gemeinsamer Bildungsauftrag von Berufsschule und Betrieb, sodass die staatlichen Rahmenvorgaben für die Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen immer aufeinander abgestimmt werden. Diese Strukturen haben sich in Ägypten nicht herausgebildet, was möglicherweise in der spezifischen politischen und sozialen Staatsform Ägyptens eine Erklärung findet. Ägypten wird oftmals als Semi-Rentierstaat bezeichnet, wobei ökonomische und politische Renten, die aus dem Ausland akquiriert werden, einen erheblichen Anteil der Staatseinnahmen ausmachen, was es dem Staat erlaubt einen aufgeblähten Verwaltungsapparat, ein Patronage- und Subventionssystem aufzubauen, mit denen die Einnahmen nach Belieben der Regierung an die Gesellschaft weiterverteilt werden.

Die Ungebundenheit an Steuereinnahmen der Gesellschaft („*no representation without taxation*“) sichert dem Staat gegenüber der Gesellschaft weitgehende Autonomie (vgl. Loewe, 2000: 16). Die Existenz von Renten im ägyptischen Länderkontext hat die Etablierung eines Berufsbildungssystems mit enger Anbindung an die produktiven Industrien unterbunden, unter anderem auch aus politischen Gründen, um der Entstehung einer produktiven Klasse als mögliche Konkurrenz für die politischen Machthaber entgegenzuwirken (Eckelt/Sobhi, 2017). Die Institution, die sich als Vertreter der Arbeitgeberseite explizit mit der betrieblichen Ausbildung im Rahmen des dualen Systems beschäftigt ist der Verband der Investorenvereinigung (*Egyptian Federation of Investors Association, EFIA*), repräsentiert durch den Nationalrat für Personalentwicklung (*National Council for Human Resources Development, NCHRD*) und auf regionaler Ebene die *Regional Units for Dual Systems (RUDS)*. Obwohl Privatunternehmen direkt auf die Qualität des Berufsbildungssystems angewiesen sind und sich über die Diskrepanz der vorhandenen und benötigten Qualifikationen der Absolventen beklagen, ist das Interesse des Privatsektors an der Verbesserung des Berufsbildungssystems gewissermaßen eingeschränkt. Diese Tatsache hat ihren Ursprung in den oben beschriebenen Rahmenbedingungen, die ihnen historisch keine nennenswerte Bedeutung im Berufsbildungssystem beigemessen haben. Demnach konnten sich nicht die Strukturen herausbilden, die dafür sorgen, dass Vertreter des Privatsektors die Vorteile des Berufsbildungssystems erkennen und verstehen und basierend darauf bereit sind, sich an den Kosten der Berufsausbildung zu beteiligen. Die Beteiligung des Privatsektors als zweiter Partner im dualen System ist nach wie vor eine der größten Herausforderungen für die Implementierung der dualen Strukturen in Ägypten. So ist die begrenzte Reichweite der Mubarak-Kohl-Initiative unter anderem darauf zurückzuführen, dass ihre Implementierung ohne vorige Einbindung des Privatsektors erfolgte.<sup>24</sup>

Im Juni 2018 unterzeichnete der Bildungsminister ein Kooperationsprotokoll mit Privatunternehmen zur Implementierung der „Egypt Makers“-Initiative mit dem Ziel der Förderung der Berufsausbildung, der Stärkung der Produktionsfähigkeiten der Auszubildenden, der angemessenen Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und damit der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit (Gamil, 2018). Um die dauerhafte Beteiligung des Privatsektors am Berufsbildungssystem zu sichern, müssen Arbeitgeberverbände formal in den Entscheidungsprozess einbezogen werden, wodurch auch eine gewisse Vertrauensbasis in das System aufgebaut wird. Nur wenn der Privatsektor von der Qualität der Absolventen des Berufsbildungssystems überzeugt ist und aktiv an deren Gestaltung mitwirken kann, können nachhaltige Strukturen entwickelt werden, durch die Unternehmen ein Verantwortungsbewusstsein für Berufsbildung aufbauen. Bisher konzentrierten sich die Bemühungen auf die Verstärkung des Engagements des Privatsektors, insbesondere der Finanzierung und der Ausbildungsmöglichkeiten. Die Idee der öffentlich-privaten Partnerschaft (PPP), die für die Berufsbildungssysteme im arabischen Raum zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, impliziert jedoch darüber hinaus die wirksame Rolle des Privatsektors bei der Entwicklung der Berufsbildungspolitik, ihrer Planung, Überprüfung und Bewertung.

---

<sup>24</sup> Gespräch mit Herr Thomas Hitzner, Leiter der Egyptian-German Technical Academy (EGTA), Ain Sokhna am 7. Juli 2019 im Rahmen des TVET-Committee Meetings der Deutsch-Arabischen Industrie- und Handelskammer

Private Trainingszentren haben durch ihre meist begrenzte Kapazität nur beschränkten Einfluss auf eine systemübergreifende Verbesserung der Berufsbildung. Die Elsewedy Technical Academy hat mit zwei Ausbildungszentren eine Kapazität von insgesamt 1200 Studenten, jedoch eine potenziell viel höhere Nachfrage.

Oftmals handelt es sich um Parallelstrukturen, die sich neben dem staatlichen Berufsbildungssystem herausbilden. Damit werden die strukturellen Probleme des staatlichen Bildungssystems jedoch nicht behoben, sondern lediglich überdeckt. Das Interesse der Privatanbieter geht meist auf eigene Bedürfnisse zurück. Ein deutliches Beispiel hierfür ist die jüngst gegründete *Egyptian-German Technical Academy (EGTA)* im Rahmen einer strategischen Allianz zwischen Siemens und der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Siemens hat festgestellt, dass die Passungsrate gerade einmal bei 1% liegt, das heißt von 2000 Bewerbern erfüllen nur etwa 20 Bewerber einigermaßen die Qualifikationsanforderungen von Siemens. Daher wurde die Akademie ins Leben gerufen mit dem Ziel in vier Jahren bis zu 5500 Techniker und Ingenieure auszubilden.

Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle in der Sicherstellung von gelingenden Lern- und Bildungsprozessen, was sich durch wichtige Studien belegen lässt (PISA-Studien, OECD-MENA, Hertie-Studien). Aus Systemperspektive haben Lehrer jedoch eine Doppelfunktion in zwei divergierenden Subsystemen: zum einen als Beamte im politischen System und zum anderen als Erzieher im Erziehungs- oder Bildungssystem. Erziehungssystem und politisches System sind dabei jeweils autopoietische Systeme, die autonom und unabhängig voneinander agieren (Luhmann 2000, 2002, 2004, Luhmann & Schorr, 1999). Beide Systeme operieren mit je unterschiedlichem Binärcode (Macht/Ohnmacht bzw. Bildung/Nichtbildung). Dadurch, dass das Bildungssystem jedoch am politischen System hängt und von letzterem in gewisser Weise gesteuert wird, sind Lehrer in ihrem Handeln nie wirklich frei und befinden sich in einer Dilemma-Situation, in der ihre Professionalität faktisch beschnitten wird. Dies führt dazu, dass dem Lehrerberuf das Etikett der „Semi-Professionalität“ angehaftet wird. Dieser Umstand wird zudem dadurch verstärkt, dass im Fall der beruflichen Bildung ein drittes System – das Wirtschafts- bzw. Beschäftigungssystem – eine zentrale Rolle spielt. Wo in Deutschland eine vergleichsweise gute Vernetzung zwischen Lehrkräften beruflicher Schulen und Vertretern der Wirtschaft gegeben ist, sind in Ägypten die Rahmenbedingungen für vergleichbare Akteurskonstellationen nicht gegeben.

Kurz vor der Revolution im Frühjahr 2011, wurde die *‘Independent Federation of Egyptian Teachers’ (ISTT)* als erste unabhängige Interessenvertretung von Lehrerinnen und Lehrern der öffentlichen Grund- und Sekundarschulen gegründet. Bis dahin waren Lehrer in der korporatistischen Staatsgewerkschaft (ETUF) vertreten, wobei die große Anzahl an vertretenen Lehrkräften dazu führte, dass die Gewerkschaft stets unter staatlicher Kontrolle stand und faktisch als verlängerter Arm des Bildungsministeriums fungierte, zumal der Bildungsminister Generalsekretär der Gewerkschaft ist (El-Hennawy, 2010, Stateuniversity.com Education Encyclopedia). Dadurch hatten Lehrkräfte im Grunde genommen nie einen Kanal, durch den sie ihre Wünsche und Ansprüche geltend machen konnten, da die bestehende Gewerkschaft durch die Regierung gesteuert wurde, wodurch der Eingriff des politischen Systems in das Erziehungssystem sehr deutlich wird. Die Existenz von Gewerkschaftsstrukturen aus der Zeit des Nasser-Regimes stellt ein Hindernis für die Entwicklung autonomer und demokratischer Gewerkschaften dar.

Obwohl die Revolution zu einer de facto Anerkennung der neuen unabhängigen Gewerkschaften geführt hat, ist ihre Handlungsfähigkeit unter dem bestehenden Gewerkschaftsgesetz (Nr. 213/2017) nach wie vor sehr beschränkt (Brinkmann, 2012).

Lehrer des Berufsbildungssystems sollten, nicht zuletzt aufgrund der an diesen Beruf gestellten Anforderungen und die Herausforderungen, die sich aus der Notwendigkeit der ständigen Anpassung an die technologischen und industriellen Entwicklungen ergeben, in Reformbemühungen und Entscheidungsfindungsprozesse aktiv eingebunden werden, da sie die späteren Hauptnutzer beziehungsweise Durchführer sind. Ihr großes Interesse an der Verbesserung des Berufsbildungssystem speist sich aus der Unzufriedenheit mit ihrer Situation hinsichtlich der sehr geringen Gehälter, den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, und dem Unterrichtskontext (Eckelt/Sobhi, 2017: 63).

### **Low Interest, High Influence/Power**

Die Stakeholder in diesem Quadranten haben viel Einfluss, sind jedoch weniger an den Reformvorhaben interessiert. Sie müssen regelmäßig über neue Entwicklungen und Reformbemühungen in der beruflichen Bildung informiert werden, da sie eine zentrale Rolle in der öffentlichen Bewusstseins-schaffung und der Sensibilisierung der Gesellschaft für die Bedeutsamkeit der Berufsbildung spielen. Hier sind sowohl Medienvertreter, als auch Meinungsbildner und Think Tanks aktiv in die Kommunikationsstrategie einzubeziehen, wobei Meinungsbildner das öffentliche Vertrauen und somit ein erhebliches Potenzial im Sensibilisierungsprozess haben.

Diese Akteursgruppe ist besonders bei der Information der Akteure im linken unteren Quadranten über die Entwicklungen im Berufsbildungssystem und ihr Potenzial bei der Bereitstellung von Arbeitsplätzen, die hohes Einkommen generieren und gleichzeitig zur Entwicklung des Landes beitragen, wichtig.

### **Low Interest, Low Influence/Power**

Aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung gegenüber der Berufsbildung in Ägypten (Amer, 2007; World Bank, 2005, 2010), ist das Interesse der Absolventen der beruflichen Schulen an einer Verbesserung des Systems in der Hinsicht begrenzt, dass ein großer Anteil der Absolventen einen universitären Abschluss anstrebt, wenngleich dies die Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt nicht zwangsweise erhöht. Eine Tracer-Studie von 2016/2017 ergab, dass 69 Prozent der Absolventen des dualen Systems nach ihrem Abschluss eine Hochschule besuchten, was das eigentlich angestrebte Ziel des dualen Systems verfehlt (GIZ, 2017).

Der familiäre Hintergrund, insbesondere die Eltern, spielen in Ägypten bei der Wahl der Karrierelaufbahn eine nicht zu unterschätzende Rolle, da sie als Teil der Gesellschaft das negative Bild der Berufsbildung mitzeichnen. Durch die Aufklärungskampagnen bzw. Bewusstseins-schaffung über Medien und Meinungsbildner, sollte versucht werden, diese Gruppe in den rechten Quadranten (starkes Interesse) zu verschieben. Die starke Beteiligung der Eltern an der Wahl des beruflichen Werdegangs ist auch auf die kollektivistische Natur der ägyptischen Gesellschaft zurückzuführen, wo die Inhaber von bestimmten Zeugnissen und Zertifikaten ein gewisses gesellschaftliches Ansehen genießen, welches ihnen in bestimmte Situationen Vorteile verschafft (vgl. Hofstede et al., 2010: 119).

### Zwischenfazit

Die Macht-Interessen-Matrix veranschaulicht zum einen das komplexe Geflecht an Akteuren und Akteursgruppen und reflektiert zum anderen auch wer die Machtpromotoren des Berufsbildungssystems sind sowie die Konstellation der Interessen und Einflussmöglichkeiten der unterschiedlichen Akteure. Anders als in Deutschland, wo sich der Bildungsauftrag für Berufsbildung auf Themen und Gegenstände stützt, die von einem kooperativen Verhältnis der Sozialpartner (vor allem Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften) sowie des Bundes und der Länder gestützt werden, haben Verbände, Kammern und Tarifpartner in Ägypten lediglich eine beratende, jedoch keine Entscheidungsfindungsfunktion. Ebenso wenig werden NGOs und gemeinnützige Vereine in die Koordinierung und Entscheidung der Berufsbildungspolitik involviert. Sie können allerhöchstens unterstützende Funktion einnehmen (ETF, 2017).

### 10.1.2. STAKEHOLDER-SALIENCE-MODELL

Wenn Berufsbildungspolitik und andere entwicklungsorientierte Funktionssysteme aufeinander abgestimmt werden, zielt dies letztlich immer auf Kooperationen konkreter Akteure und Akteursgruppen. Die verschiedenen Anspruchsgruppen des ägyptischen Berufsbildungssystems wurden im Rahmen der Macht-Interessen-Matrix bereits in verschiedene Kategorien eingeteilt.

Um der Frage nach der Bedeutsamkeit der Akteure für die Realisierung von Berufsbildungsreformen nachzugehen, wird auf das Stakeholder-Salience-Modell von Mitchell, Agle und Wood (1997) zurückgegriffen (Salience [engl.] = „hervorspringen“), welches sich sowohl für den privaten als auch öffentlichen Sektor eignet (Page, 2002).

Das Modell beruht auf den folgenden drei Analysedimensionen:

- (1) **Macht** der Stakeholder, um auf die Organisation Einfluss zu nehmen;
- (2) **Legitimität** der Beziehungen zur Organisation;
- (3) **Dringlichkeit** der Ansprüche an die Organisation.

Diese Klassifizierung geht über die klassische Identifizierung von Stakeholdern hinaus aufgrund der Berücksichtigung der in den jeweiligen Beziehungen innewohnenden Dynamiken. In Anlehnung an die Definition von Max Weber (1947) gilt Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Für das Stakeholder-Salience-Modell stützen sich Mitchell et al. auf Etzioni (1988: 59), welcher Macht als das Ausmaß beschreibt, zu dem ein Akteur oder eine Akteursgruppe Zugriff auf Zwangsmittel, utilitaristische oder normative Mittel hat, um ihren Willen durchzusetzen. Der Zugang zu diesen Machtmitteln ist dabei nicht als feste Größe zu verstehen, sondern als flexible Variable, wobei Macht sowohl erworben als auch verloren werden kann. Zur Begründung weshalb Macht eine wichtige Rolle im Stakeholdermanagement spielt sind die Agency, Ressourcenabhängigkeits- und Transaktionskostentheorie hilfreich (Mitchell et al., 1997: 863).



Legitimität bezieht sich auf gesellschaftlich akzeptierte und erwartete Strukturen oder Verhaltensweisen. Nach Suchman (1995: 574) wird Legitimität definiert als eine Wahrnehmung oder Annahme, dass die Handlungen eines Akteurs wünschenswert, richtig oder angemessen sind im Rahmen von sozial konstruierten Normen-, Werte-, Überzeugungs- und Definitionssystemen.

Das Attribut „Dringlichkeit“ ist das dynamische Element zur Klassifizierung der Stakeholder, wobei für seine Existenz die zwei Voraussetzungen Zeitsensibilität und Kritizität erfüllt sein müssen. Dringlichkeit ist demzufolge das Ausmaß, zu dem die Ansprüche des Stakeholders die sofortige Aufmerksamkeit erfordern (Mitchell et al., 1997: 867).

Unter Berücksichtigung der drei Kriterien lassen sich die Akteure nach ihrer Relevanz für das Berufsbildungssystem bzw. entsprechende Reformvorhaben sortieren. Die Attribute sind gesellschaftlich konstruiert, das heißt ein Akteur oder eine Akteursgruppe kann sich über das Vorhandensein eines Attributs bewusst aber auch nicht bewusst sein. Wenn sich ein Stakeholder beispielsweise seiner Macht nicht bewusst ist oder diese nicht willens ist auszuüben, so ist diese Macht lediglich latent vorhanden. Des Weiteren stehen die drei Attribute in einem Interdependenzverhältnis zueinander: So garantiert der Besitz von Macht allein nicht automatisch die hohe Bedeutung des Stakeholders; erst durch Legitimität erhält er Autorität und durch Dringlichkeit Ausübung. Je mehr Attribute erfüllt sind, desto höheren Stellenwert wird dem Stakeholder beigemessen. Unter Bezugnahme auf das Prinzip wer oder was wirklich zählt („The Principle of Who and What Really Counts“ nach Freeman, 1995), werden die Annahmen gemacht, dass Manager, die ein bestimmtes Ziel erreichen wollen, verschiedenen Stakeholdern einen unterschiedlichen Grad an Aufmerksamkeit schenken, die von ihren Wahrnehmungen abhängt und diese Identifizierung in Abhängigkeit der vorhandenen Attribute erfolgt (vgl. Mitchell et al., 1997: 873).

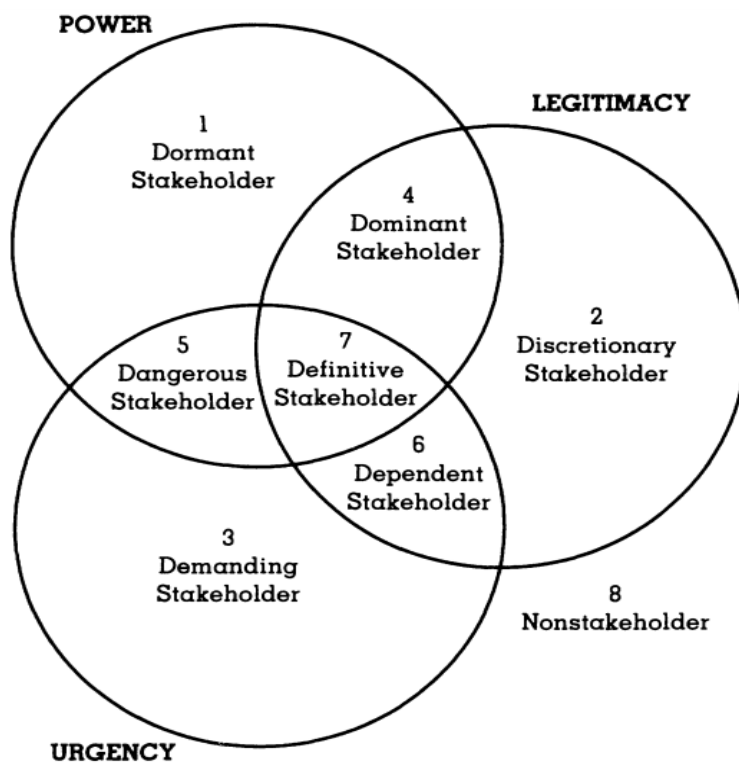


ABBILDUNG 40: ANALYSEDIMENSIONEN DES STAKEHOLDER-SALIENCE-MODELLS

Quelle: Mitchell et al. (1997: 874)

Je nach Anzahl der vorhandenen Attribute, können sieben verschiedene Stakeholder-Typologien identifiziert werden:

TABELLE 13: STAKEHOLDER-TYPOLOGIEN

Latente Stakeholder (1 Attribut)	Niedrige Priorität	1	Ruhende Stakeholder	<b>Macht</b> jedoch keine Legitimität und keinen dringenden Anspruch
		2	Beliebige Stakeholder	<b>Legitimität</b> aber keine Macht und keine Dringlichkeit
		3	Fordernde Stakeholder	<b>Dringlichkeit</b> jedoch keine Macht und keine Legitimität
Expectant Stakeholder (2 Attribute)	Mittlere Priorität	4	Dominante Stakeholder	<b>Macht + Legitimität</b>
		5	Gefährliche Stakeholder	<b>Macht + Dringlichkeit</b>
		6	Abhängige Stakeholder	<b>Legitimität + Dringlichkeit</b>
Definitive Stakeholder (alle 3 Attribute)	Höchste Priorität	7	Definitive Stakeholder	<b>Macht + Legitimität + Dringlichkeit</b>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mitchell et al. (1997)

- 1) Ruhende Stakeholder (*'Dormant Stakeholder'*): Diese Stakeholder besitzen lediglich Macht, haben jedoch weder legitime noch dringende Ansprüche, so dass ihre Macht ungenutzt bleibt. Die Interaktion mit dem System ist minimal, trotzdem sollte sich das System dieser Akteursgruppe bewusst sein, aufgrund ihres Potenzials sich ein zweites Attribut anzueignen, was sie von passiven zu aktiven Anspruchsgruppen macht.
- 2) Beliebige Stakeholder (*'Discretionary Stakeholder'*): Diese Stakeholder haben legitime Ansprüche, jedoch sind diese nicht dringlich und ihnen fehlt die Macht, diese durchzusetzen.
- 3) Fordernde Stakeholder (*'Demanding Stakeholder'*): Das einzige vorhandene Attribut dieser Anspruchsgruppe ist das der Dringlichkeit. Sie haben also einen dringenden Anspruch, jedoch weder Macht noch Legitimität. Wo Stakeholder nicht in der Lage oder unwillig sind, die erforderliche Macht oder Legitimität zu erlangen, um an Bedeutung zu gewinnen, reicht das „Rauschen“ (*'Noise'*) nicht aus, um die Forderungen geltend zu machen.

Die Stakeholder mit mittlerer Priorität, sogenannte *'Expectant'* (= erwartungsvolle) Stakeholder besitzen jeweils zwei der drei Attribute, wodurch sie eine aktive Stellung einnehmen.

- 4) Dominante Stakeholder (*'Dominant Stakeholder'*): Durch die Kombination von Macht und Legitimität ist der Einfluss dieser Stakeholder sehr hoch, sie bilden die „dominante Koalition“ mit entsprechenden formalen Mechanismen, durch die sie eine gewisse Bedeutung erhalten.

- 5) Gefährliche Stakeholder (*'Dangerous Stakeholder'*): Die Ansprüche dieser Stakeholder sind dringlich und sie sind in Besitz von Macht. Jedoch haben sie keine Legitimität. Dadurch können Stakeholder dieser Kategorie zu Zwangsmaßnahmen und Gewalt greifen, wodurch sie als gefährlich eingestuft werden können, insbesondere wenn versäumt wird, diese Gruppe zu identifizieren und wahrzunehmen.
- 6) Abhängige Stakeholder (*'Dependant Stakeholder'*): Diese Gruppe hat dringliche und legitime Ansprüche, besitzt jedoch keine Macht. Durch Vormundschaft oder Fürsprache dominanter Stakeholder (4), können diese Stakeholder in die Kategorie mit höchster Priorität (7) gelangen, da so alle drei Attribute erfüllt sind.
- 7) Definitive Stakeholder (*'Definitive Stakeholder'*): Diese Stakeholder haben die höchste Priorität, da sie Macht besitzen, legitime und dringliche Ansprüche an das System haben. Alle drei Attribute sind erfüllt bzw. werden als vorhanden wahrgenommen.

Das Stakeholder-Mapping nach dieser Theorie ist sinnvoll, um die Stakeholder-Konfiguration zu einem bestimmten Zeitpunkt darzustellen. Sie eignet sich daher für die Bestandsaufnahme des ägyptischen Berufsbildungssystems und die entsprechende Akteurskonstellation, wobei jedoch berücksichtigt werden muss, dass diese sich verändern kann. So können latente Stakeholder beispielsweise erwartungsvolle oder definitive Stakeholder werden, indem sie sich das jeweils fehlende Attribut aneignen.

Alle Regierungsinstitutionen werden der Kategorie der „Definitiven“ Stakeholder zugeordnet, da tiefgreifende Reformen in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik die Intervention durch die Politik erfordern und das politische System über die Legitimität und die Machtzuschreibung verfügt.

Medien werden in die Kategorie der „Dominanten“ Stakeholder eingeordnet. Medienvertreter verfügen über eine hohe Machtposition, die sie durch ihr hohes Maß an Aufmerksamkeit sowie ihre Fähigkeit zur Mobilisierung der Öffentlichkeit innehaben. Sie können aufgrund ihrer Stellung als Sprachrohr für diejenigen Stakeholder fungieren, die nicht die nötige Macht besitzen, um ihre Belange durchzusetzen. Es ist jedoch anzumerken, dass die Handlungsautonomie der Medien durch staatliche Kontrolle gewissermaßen beschränkt ist. Obwohl die Verfassung die Meinungsfreiheit, Pressefreiheit und Veröffentlichungsfreiheit garantiert (Ägyptische Verfassung von 2014, Artikel Nr. 65, 70, 71), werden diese Freiheiten durch unterschiedliche Gesetze stark beschränkt. Dieses Faktum wird auch durch den globalen Index zur Pressefreiheit bestätigt, in welchem Ägypten im Jahr 2019 Platz 163 von insgesamt 180 Ländern einnahm (Rsf Ranking 2019). Zudem ist die Medienberichterstattung zum Thema Berufsbildung in Ägypten unzureichend und negativ konnotiert (TVET Workshop, 05.11.2019).

Mit Ausnahme der korporatistischen regierungsnahen Staatsgewerkschaft ETUF, die als einzige legitime Arbeitnehmervertretung angesehen wird, sind die außerhalb dieser Sphäre bestehenden Arbeitnehmervertretungen relativ machtlos, zumal sie keinen Kanal finden, über den sie ihre Forderungen ausdrücken können. Das in 2017 verabschiedete neue Gesetz Nr. 213/2017 legt zwar fest, dass Arbeitgebervertretungen Rechtspersönlichkeit erlangen können, jedoch im Einklang mit den gesetzlichen Vorschriften. Zu diesen Vorschriften zählen beispielsweise die erforderliche Anzahl an Mitgliedern, was ihre Entwicklung und effektive Arbeitsweise einschränkt.

Das Gesetz verbietet internationale Unterstützung, schränkt ihre finanzielle Unabhängigkeit ein und erlaubt den Gewerkschaften nicht, ihre eigenen Regeln und Strukturen festzulegen. Schließlich wird ihre Unabhängigkeit durch die erforderliche Anwesenheit von Regierungsvertretern bei Gewerkschaftswahlen unterminiert. Da das Gesetz zunehmend auch internationaler Kritik ausgesetzt war und drohte auf der schwarzen Liste der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zu erscheinen, unterzeichnete der Präsident Anfang August Gesetz Nr. 142/2019 zu Änderungen einiger Bestimmungen des Gesetzes Nr. 213/2017, insbesondere der Lockerung einiger Einschränkungen (Ahramonline, 2019). Wie sich diese Gesetzesänderung auf die tatsächliche Situation der Arbeitnehmervertretungen auswirkt, ist jedoch noch unklar.

**TABELLE 14: TYPOLOGISIERUNG DER STAKEHOLDER DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Matrix-Bezeichnung	Macht	Legitimität	Dringlichkeit
GOV-1	x	x	x
GOV-2	x	x	x
GOV-3	x	x	x
ER-ASSOC		x	x
PTC (Private Training Centers)		x	x
CSO (Civil Society Organisations)		x	x
DEV-1	x	x*	x
DEV-2	x	x*	x
DEV-3	x	x*	x
EE-ASSOC			x
Teachers		x	x
TVET-Graduates		x	
Parents		x	
Medien	x	x	

Quelle: eigene Darstellung

Die Kategorisierung der Stakeholder erfolgte anhand der Analyse von Dokumenten, Strategiepapieren, Artikeln sowie vereinzelt auch Gesprächen mit relevanten Akteuren, wobei an dieser Stelle angemerkt werden soll, dass diese Kategorisierung zur Übersichtlichkeit der Berufsbildungslandschaft dienen soll und einer gewissen Subjektivität ausgesetzt ist und somit von der jeweiligen Wahrnehmung abhängt. So könnte man beispielsweise auch behaupten, die Eltern potenzieller Auszubildender und Absolventen des beruflichen Bildungssystems verfügen über eine hohe indirekte Macht, da sie einen starken Einfluss auf die Nachfrage nach beruflicher Bildung haben, letztere insbesondere in ihrer Funktion als potenzielle Werbeträger. Insbesondere aus dem beruflichen Erfolg der Absolventen können so auch Rückschlüsse auf die Ausbildungsqualität gezogen werden.

Dabei können die Stakeholder-Kategorien den entsprechenden Quadranten zugeordnet werden: Die Stakeholder mit hohem Einfluss und starkem Interessen entsprechen den „Definitiven“ Stakeholdern. Die Stakeholder mit hohem Einfluss und geringem Interesse können den „Dominanten“ und „Gefährlichen“ Stakeholdern zugeordnet werden, diejenigen mit geringem Einfluss, jedoch starkem Interesse den „Abhängigen“ Stakeholdern und schließlich entsprechen die Stakeholder mit geringem Einfluss und geringem Interesse den „Ruhenden“, „Beliebigen“ und „Fordernden“ Stakeholdern.

Obwohl das Modell die drei Attribute als vorhanden oder nicht vorhanden berücksichtigt, soll das Attribut „Legitimität“ in unterschiedlichem Ausmaß betrachtet werden, da diese sich aus unterschiedlichen Quellen speist. So wurde die Legitimität der EU-Außenpolitik in der Vergangenheit häufig in Frage gestellt, nicht zuletzt auch aufgrund des Demokratie-Stabilitäts-Dilemmas. Diese Doppelstandards, verstärkt durch die Kluft zwischen Rhetorik und Praxis sowie zwischen Kapazitäten und Erwartungen, untergraben insbesondere die externe Output-Legitimität der EU als geopolitischer Akteur. Insgesamt wird die externe Output-Legitimität eines internationalen Akteurs durch eine Legitimität der Autorität einerseits und einer Legitimität der Ordnung andererseits begründet (Clark, 2007). Die Kluft zwischen Rhetorik und Praxis lässt sich am Beispiel der Demokratie- und Menschenrechtsförderung als Ziele der EU-Außenpolitik aufzeigen. Diese beiden Ziele wurden oftmals in den Hintergrund gedrängt zugunsten anderer Interessen wie wirtschaftliche Vorteile, kommerzielle Gewinne oder regionaler Stabilität (Peters, 2012; Smith, 2008). Auch die Legitimität der nach dem zweiten Weltkrieg gegründeten internationalen Entwicklungsorganisationen wird hinterfragt, beispielweise der Weltbank angesichts der Dominanz durch die Vereinigten Staaten sowie des häufig postulierten Demokratiedefizits. Die Legitimitätskrise der Weltbank speist sich aus der Abstimmungsstruktur sowie der Dominanz durch die Vereinigten Staaten. Dies zeigt sich darin, dass die Weltbank bislang immer einen amerikanischen Präsidenten hatte, was auf eine informelle Vereinbarung zwischen den Vereinigten Staaten und Europa zurückzuführen ist, wonach die Amerikaner den Weltbank-Präsidenten stellen und die Europäer den Chef des Internationalen Währungsfonds (Financial Times, 2019; Kharas/Prasad, 2019; Zöttl, 2019).

Unter die Kategorie der „Abhängigen“ Stakeholder fallen zivilgesellschaftliche Organisationen, Arbeitgeberverbände und auch Lehrer. Allen drei ist gemein, dass sie sowohl legitime als auch dringende Ansprüche vertreten, jedoch nicht in den politischen Entscheidungsfindungsprozess involviert werden, sondern lediglich konsultative bzw. unterstützende Rollen einnehmen. Arbeitgeber als Vertreter der Wirtschaft besitzen eine relativ schwache Machtposition. Die niedrige Akzeptanz der Absolventen am Arbeitsmarkt zeigt, dass das Ausbildungsangebot nicht den Ansprüchen und Erfordernissen der Wirtschaft entspricht und vor allem eine formale Einbindung der Wirtschaft durch staatliche Regulative, die ihre Partizipation zwingend vorsehen, in Ägypten grundsätzlich fehlt. Anforderungen der Wirtschaft charakterisieren sich durch ein hohes Maß an Dringlichkeit, da sie die hohe Dynamik und steigende Komplexität des sich ständig wandelnden Arbeitsmarktes widerspiegeln. Die Bedeutung der Einbindung dieser Stakeholder ergibt sich zum einen aus der hohen Legitimität der Ansprüche und der Dringlichkeit, hohe Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen. In Anlehnung an das hier vorgestellte Modell ist die Mitwirkung der „Abhängigen“ Stakeholder auf Ebene der Politikgestaltung erforderlich, wodurch sie in die Kategorie der „Definitiven“ Stakeholder wechseln, und folglich höheren Stellenwert erlangen. Für die Lehrer beruflicher Schulen ist dies ein konstitutives Moment im Professionalisierungsprozess.

Absolventen des Berufsbildungssystems sind zentrale Anspruchsgruppen, nehmen jedoch wenig Einfluss auf die Ausgestaltung der Berufsbildung. Ihre Ansprüche an eine qualitativ hochwertige Ausbildung und Employability genießen grundsätzlich hohe Legitimität. Gleichzeitig streben viele Absolventen nach wie vor eine akademische Ausbildung an, da diese ihnen höheres Ansehen in der Gesellschaft verspricht. Durch dieses gesellschaftliche Stigma, das dem Berufsbildungssystem derzeit anhaftet, erfährt dieser Anspruch nicht die notwendige Dringlichkeit, um in die Kategorie der „Abhängigen“ Stakeholder zu gelangen und damit die Möglichkeit zu haben, zum Beispiel über Medien als „Dominante“ Stakeholder, ihre Ansprüche gelten zu machen.

### Zwischenfazit

Neben den Einflussmöglichkeiten der Stakeholder werden im Stakeholder-Salience Modell die Legitimität und die Dringlichkeit der jeweiligen Ansprüche berücksichtigt, wodurch das Modell eine gewisse Dynamik aufweist, indem Veränderungsmöglichkeiten des Systemzustands aufgezeigt werden. Die vorgestellten Stakeholder-Ansätze, die Macht-Interessen-Matrix und das Stakeholder-Salience-Modell sollten die komplexe Berufsbildungslandschaft in Ägypten in übersichtlicher Form und unter Anwendung wissenschaftlicher Konzepte darstellen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Stakeholder entsteht durch deren Einbettung in unterschiedliche Funktionssysteme auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene sowie der Operationsweise nach unterschiedlichen binären Codes und Erwartungsstrukturen. Gleichzeitig haben die Ansätze auch deutlich gemacht, wie wichtig die Partizipation von und Kommunikation mit den beteiligten Akteuren und Akteursgruppen ist.

## 10.2. MODELL DES AKTEURZENTRIERTEN INSTITUTIONALISMUS

Nachdem zwei Ansätze aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Feld auf das Politikfeld „Berufsbildung“ angewendet wurden, um die involvierten Akteure zu identifizieren, zu kategorisieren und damit das komplexe System besser zu verstehen, soll im Anschluss eine Forschungsheuristik aus den Politikwissenschaften vorgestellt und ihre Eignung für die Arbeit überprüft werden. Der *Akteurzentrierte Institutionalismus* (AZI) ist kein theoretisches Erklärungsmodell, sondern wird als Forschungsheuristik begriffen, die „die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit“ lenkt (Mayntz/Scharpf, 1995: 39), indem er die Wechselwirkungen zwischen Akteuren und Systemen zum Gegenstand hat.

Der akteurzentrierte Institutionalismus kennzeichnet sich, wie schon der Name andeutet, dadurch, „daß er den strategischen Handlungen und Interaktionen zweckgerichteter und intelligenter individueller und korporativer Akteure dieselbe Bedeutung zumisst wie den ermöglichenden, beschränkenden und prägenden Effekten gegebener (aber veränderbarer) institutioneller Strukturen und institutionalisierter Normen“ (Scharpf, 2000: 72). Ergebnisse und Wirkungen von Institutionen beruhen nach diesem Ansatz auf Handlungen individueller Akteure, die sich aufgrund von vorgegebenen Regeln, der vorgefundenen Situation, bestehenden Akteurkonstellationen, der vorherrschenden Handlungskoordination und der individuellen Handlungsorientierung für eine bestimmte Handlung entscheiden. Es wird hier behauptet, dass sich der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für den Bildungs- und Berufsbildungsbereich eignet.

Der akteurzentrierte Institutionalismus wurde in den neunziger Jahren von einer Forschungsgruppe der Max Planck Institution für Gesellschaftsforschung, der Renate Mayntz und Fritz Scharpf als Hauptvertreter angehörten, entwickelt mit dem Ziel Steuerungs- und Selbstorganisationsprozesse in gesellschaftlichen Subsystemen zu untersuchen, darunter auch den Bildungssektor. Dadurch, dass der Ansatz kein theoretisches Erklärungsmodell darstellt, sondern eine Forschungsheuristik, werden nur die für meine Arbeit als relevant erachteten Elemente in den Blick genommen.

Bevor die Grundkomponenten des Ansatzes vorgestellt werden, soll zunächst die Abgrenzung von Luhmanns Theorie sozialer Systeme dargelegt werden. Luhmann schließt in seiner Theorie sozialer Systeme jegliche politische Steuerung aus, da nach seiner Theorie die Gesellschaft aus vielen einzelnen Teilsystemen besteht (Politisches System, Wirtschaftssystem, Bildungssystem, Wissenschaftssystem, etc.), die autopoietisch und nach eigenen Funktionsschemata, sogenannten „binären Codes“, operieren und sich durch ihre operative Geschlossenheit praktisch nicht von außen steuern lassen. Die zentrale Operationsweise sozialer Systeme ist nach Luhmann die sinnbezogene Kommunikation, die jedoch nur innerhalb des Systems stattfindet, da sie sich durch ihre Codierung von der Umwelt abgrenzt. Die Selbstreferenz führt zur zirkulären Geschlossenheit der Funktions- und Operationsweise von Systemen (Luhmann, 1984: 25).

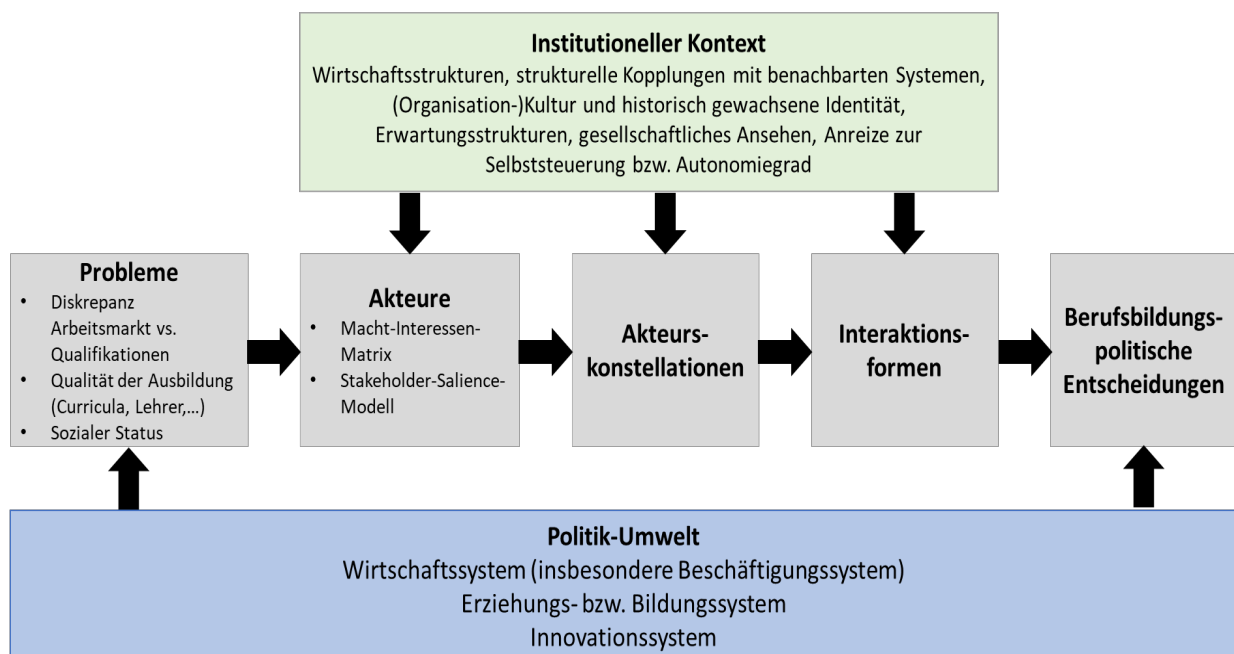
Wenn das politische System nun Probleme erkennt und Steuerungsbedarf sieht, was im Fall der Notwendigkeit der Verbesserung des ägyptischen Berufsbildungssystems zutrifft, ist der Erfolg der Problemlösung nicht garantiert, was darauf zurückzuführen ist, dass das politische System nach einer anderen Logik funktioniert als das Bildungssystem und somit in seiner Steuerungsfähigkeit beschränkt ist. Nach Luhmann charakterisieren sich innersystemische Beziehungen durch „strukturelle Kopplung“, die jedoch voraussetzt, dass bestimmte Informationen in systeminterne Operationscodes übersetzt werden.

Während Luhmann in seiner Theorie Akteure und Handlungen vollkommen ausblendet und der Politik eine begrenzte Steuerungsfähigkeit einräumt, grenzen sich die Vertreter des akteurzentrierten Institutionalismus bewusst gegen diesen Ansatz ab: Mayntz und Scharpf halten politische Steuerung für möglich und betrachten hierfür Akteure als zentrale konstitutive Elemente.

Der akteurzentrierte Institutionalismus geht davon aus, dass Probleme politischer Steuerung weniger mit den Merkmalen selbstreferenzieller autopoietischer Systeme zusammenhängen, sondern vielmehr auf die Dynamik komplexer Gesellschaften zurückzuführen sind, die sich aus den Wechselwirkungen zwischen Akteuren und Systemen speisen. Die Forschungsgruppe knüpft zwar an die Differenzierungstheorie Parsons an, lehnt jedoch den Steuerungspessimismus und das Autopoiesis-Paradigma Luhmanns ab. Stattdessen wird in dem Ansatz für eine Kombination aus systemtheoretischen und handlungstheoretischen Überlegungen plädiert:

„Um den systemtheoretischen Ansatz politikwissenschaftlich fruchtbar zu machen, müssen seine blinden Flecken erkannt und durch positive Theoriebildung beseitigt werden.“ (Mayntz, 1996: 154; Schimank, 1988 zit. nach Sauer, 2013: 31).

In Anlehnung an die Differenzierungstheorie (vgl. Durkheim, 1977; Parsons, 1976) haben sich innerhalb der Systeme funktionale Rollen herausgebildet, welche zur Herausbildung definierter professioneller Führungspositionen führen. Die Rollensozialisation findet dabei neben dem familiären Milieu auch im beruflichen Umfeld statt und prägt so die Handlungen professioneller Akteure auf Basis von Kommunikationsmustern in bestimmten Konstellationen unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen. In Anlehnung an Bourdieu (1985) wird der berufliche bzw. professionelle Habitus als stabiles System verinnerlichter interner berufsspezifischer Handlungsregeln, -schemata und Erwartungen begriffen.



**ABBILDUNG 41: MODELL DES AKTEURZENTRIERTEN INSTITUTIONALISMUS**

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Scharpf (2000: 83)



Das Schaubild verdeutlicht den Charakter politischer Entscheidungen im Rahmen des akteurzentrierten Institutionalismus, wobei der institutionelle Kontext eine entscheidende Rolle in der Strukturierung des Prozesses spielt. Für die Anwendung des akteurzentrierten Institutionalismus sind in Anlehnung an Scharpf (2000: 92ff.) drei wesentliche Elemente zu betrachten: Akteure, Akteurskonstellationen und Interaktionsformen, sowie institutionelle Einflüsse auf diese Elemente. In einem ersten Schritt muss der Politikinhalt bzw. das zu untersuchende Problem auf die Akteurskonstellation der am Politikfeld beteiligten Akteure bezogen werden. Dieser Schritt wurde anhand der beiden Stakeholder-Analysen – der Macht-Interessen-Matrix und des *Stakeholder-Salience*-Modells – vorgenommen. Anhand dieser theoretischen Analyserahmen wurden die für die ägyptische Berufsbildungslandschaft relevanten Akteure identifiziert, in verschiedene Akteursgruppen kategorisiert und entlang unterschiedlicher Dimensionen veranschaulicht. Im Folgenden sollen die möglichen Akteurskonstellationen sowie entsprechende Interaktionsmodi zwischen den beteiligten Akteuren aufgezeigt werden und so die ursprünglich für die Unternehmenswelt entwickelten Stakeholder-Theorien ergänzen.

### Institutionen

Der Ansatz knüpft an den politikwissenschaftlichen Neoinstitutionalismus an, geht jedoch von einem engen Institutionenbegriff aus, indem er sich auf Regelungsaspekte konzentriert. Scharpf bezeichnet Institutionen als „Regelsysteme [...], die einer Gruppe von Akteuren offenstehende Handlungsverläufe strukturieren“ (Scharpf, 2000: 77) und zwar dadurch, dass sie Wahrnehmungen, Präferenzen und Fähigkeiten der Akteure prägen. Darunter fallen sowohl „formal rechtliche Regeln, die durch das Rechtssystem und den Staatsapparat sanktioniert sind“, als auch „soziale Normen, die von den Akteuren im allgemeinen beachtet werden und deren Verletzung durch Reputationsverluste, soziale Missbilligung, Entzug von Kooperation und Belohnung oder sogar durch soziale Ächtung sanktioniert wird“ (ebd.). Der institutionelle Rahmen definiert die Mitgliedschaft von Akteuren (vgl. Luhmannsche Personalprämisse), die zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen und die Kompetenzen der beteiligten Akteuren (vgl. Luhmannsche Prämisse der Kommunikationswege) und die von den Akteuren zu verfolgenden Ziele (vgl. Luhmannsche Programmprämisse). Der institutionelle Kontext hat keine determinierende Wirkung, sondern bildet einen stimulierenden, ermöglichenden und restringierenden Handlungskontext (Mayntz/Scharpf, 1995: 45). Gleichzeitig begründen institutionelle Regelungen Erwartungssicherheit, was zur Kontingenzreduktion führt und somit eigenes Handeln ermöglicht.

Zu den institutionellen Kontextbedingungen, die die Handlungsorientierungen und Interaktionsformen der Akteure im ägyptischen Berufsbildungssystem stark beeinflussen, zählen unter anderem die gesellschaftlich verwurzelten und etablierten Strukturen der Wirtschaft, die Kultur und historisch gewachsene Identität, die Erwartungsstrukturen, die sich daraus ergeben und die den gesellschaftlichen Status der Berufsbildung prägen sowie auch entsprechende Anreize zur Selbststeuerung bzw. der Autonomiegrad, der die Handlungsfelder bestimmt.

### Akteure

Der akteurzentrierte Institutionalismus eignet sich auch deshalb für die Analyse der Berufsbildungspolitik, da er neben staatlichen auch nicht-staatliche Akteure in den Blick nimmt. Für politische Steuerung ist es relevant „wer was an welcher Stelle tut“ (Mayntz, 1988: 34) und wer mit wem kommuniziert. Akteure sind im akteurzentrierten Institutionalismus keine individuellen Akteure, sondern Personengruppen, deren Fähigkeit zu kollektivem Handeln aus dem jeweiligen institutionellen Aufbau und den Zielvorstellungen der Mitglieder resultiert (Treib, 2015: 280).

Der Ansatz unterscheidet zwischen zwei Kategorien von Akteuren: Korporative und kollektive Akteure. Korporative Akteure besitzen eine hierarchische Weisungsbefugnis und können unabhängig von den Interessen ihrer Mitglieder handeln. Kollektive Akteure sind dagegen von den Präferenzen ihrer Mitglieder abhängig und können danach unterschieden werden, ob ihre Mitglieder gemeinsame oder separate Ziele verfolgen und ob es kollektivierte Handlungsressourcen gibt, die die Handlungen der Akteure koordinieren. Dabei haben Koalitionen die geringste Fähigkeit zu kollektivem Handeln, da sie nicht über kollektive Handlungsressourcen verfügen und die Mitglieder eigene, wenngleich parallellaufende Ziele verfolgen.

Wenngleich die einzelnen Ministerien, die in das ägyptische Berufsbildungssystem involviert sind, als korporative Akteure bezeichnet werden können, trifft die Form der Koalitionen am ehesten zu, wenn unterschiedliche Ministerien in Stellen wie dem höheren Rat für Personalentwicklung (SCHR) oder dem Exekutivrat für Berufsbildung zusammenkommen, wo die Mitglieder eigene Strategien (Strategien des Bildungsministeriums und des Industrie- und Handelsministeriums) verfolgen und über keine kollektiven Handlungsressourcen verfügen, wie beispielsweise das Fehlen eines eigenen Budgets für den Exekutivrat für Berufsbildung (TVET-Council). Die korporative Handlungsfähigkeit und die Autonomie individueller Akteure stehen in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis. Folglich führt die Forderung nach mehr Autonomie zu geringer Handlungsfähigkeit der größeren sozialen Einheit (Kunz Heim/Rindlisbacher, 2014: 343). Akteure sind zwar in ihren Handlungsorientierungen durch systemische Strukturen geprägt, können jedoch auch eigene Handlungsoptionen entwickeln, die sich aus ihren individuellen Zielen, Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen ergeben.

In Anlehnung an das Konzept der „*bounded rationality*“ (Simon, 1976) handeln Akteure nicht vollständig rational, da sie weder über die vollständigen und relevanten Informationen der Handlungssituation verfügen, noch alle Handlungsbedingungen und Wechselwirkungen antizipieren oder verarbeiten können. Dennoch handeln sie unter Annahme des ökonomischen Institutionalismus strategisch intentional (Scharpf, 2000: 48).

Fähigkeiten bezeichnen „alle Handlungsressourcen, die es einem Akteur ermöglichen, ein Ergebnis in bestimmter Hinsicht und zu einem gewissen Grad zu beeinflussen“ (Scharpf, 2000: 86). Diese umfassen sowohl persönliche Merkmale, wie psychische Stärke und Intelligenz, als auch materielle Ressourcen und institutionelle Regeln, durch die Kompetenzen verteilt werden, beispielsweise Partizipations-, Veto- und autonome Entscheidungsrechte. Der Einsatz der Fähigkeiten ist von den jeweiligen Handlungsorientierungen geprägt, die sich in kognitive und motivationale Handlungsorientierungen unterscheiden lassen (Mayntz/Scharpf, 1995; Scharpf, 2000).

Motivationale Orientierungen werden durch eigene handlungsleitende Interessen, Normen und Identitäten geprägt. Interessen bezeichnet dabei „die grundlegende Präferenz von Akteuren für Selbsterhaltung, Autonomie und Wachstum“ (Scharpf, 2000: 117). Identitäten können durch die Sozialisation oder durch eine gewachsene Organisationskultur geprägt sein, wobei letztere bei Luhmann als sogenannte unentscheidbare Entscheidungsprämisse bezeichnet wird (vgl. Luhmann, 2000). Auf Grundlage dieses Ansatzes kann der Versuch unternommen werden, zu erklären, weshalb Lehrkräfte trotz ihres möglicherweise latent vorhandenen Autonomiestrebens und Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung (vgl. Maslow, 1958), eine eher passive und gefügige Rolle einnehmen. Bei den kognitiven Handlungsorientierungen geht es um die Wahrnehmung von Situationen und die Deutung von Handlungsoptionen, die als Voraussetzung für gemeinsames Handeln betrachtet werden. Insbesondere bei Konstellationen, an denen staatliche und nicht-staatliche Akteure beteiligt sind, ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, was sich auch in der fragmentierten Berufsbildungslandschaft in Ägypten reflektiert und teilweise eine Erklärung in der unterschiedlichen Operationsweise der an der beruflichen Bildung beteiligten gesellschaftlichen Funktionssysteme findet.

Die Vielzahl der unterschiedlichen Akteure, die an den Prozessen der (politischen) Steuerung und der (gesellschaftlichen) Selbstregulation beteiligt sind, beeinflussen sich wechselseitig und bilden spezifische Akteurskonstellationen, wobei die Herausforderung darin besteht, die relevanten Akteure aus einem gesellschaftlichen Sektor einzubeziehen. An gesellschaftlichen Problemlösungen sind stets mehrere unterschiedliche Akteure beteiligt, wobei die Handlungen der Akteure aufeinander bezogen sind und in einem Interdependenzverhältnis stehen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Politik nicht von einzelnen politischen Akteuren autonom gestaltet werden kann. Reformen können zwar durch das politische System auch gegen den Willen anderer Akteure verabschiedet werden, scheitern aber dann spätestens bei der praktischen Durchführung an der fehlenden Unterstützung dieser Akteure. Die im ägyptischen Berufsbildungssystem in den beiden Stakeholder-Ansätzen als relevant identifizierten Akteure wurden bislang noch nicht oder nur in begrenztem Ausmaß in den Prozess einbezogen.

Um die möglichen Handlungsweisen („Strategien“) der beteiligten Akteure, ihre Bewertungen der möglichen Ergebnisse im Licht ihrer Präferenzen („Auszahlungen“) und das Konfliktpotenzial abzubilden, bedient sich Scharpf (2000) der Spieltheorie und beschreibt die Konstellation der beteiligten Akteure als Spiele, auf die aber im Folgenden nicht weiter eingegangen werden soll.

Die dritte Komponente des akteurzentrierten Institutionalismus bildet die Interaktionsform. Darunter versteht man den prozeduralen Modus, mit dem politische Akteure in bestimmten Konstellationen Entscheidungen treffen. Dabei wird angenommen, dass unterschiedliche Akteurkonstellationen unter Anwendung unterschiedlicher Interaktionsformen und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu unterschiedlichen politischen Ergebnissen führen (Treib, 2015: 287).

Bei der Interaktionsform „Einseitiges Handeln“ werden keine gemeinsamen Entscheidungen oder Abkommen getroffen, sondern jeder Akteur handelt im Grunde genommen für sich, wobei das Handeln jedoch Auswirkungen auf die anderen Akteure hat. In dieser Interaktionsform können Vereinbarungen getroffen aber auch gebrochen werden, wenn dies im Interesse der jeweiligen Akteure steht (Scharpf, 2000: 169).

In der Interaktionsform „Verhandlung“ schließen Akteure auf Grundlage einstimmiger Entscheidungen gemeinsame Abkommen, wenn es gemeinsame Vorteile für alle Seiten gibt. Insbesondere dann, wenn viele Akteure beteiligt sind, ist eine Verhandlung mit hohen Transaktionskosten verbunden. Daher ist bei dieser Interaktionsform besonders der institutionelle Kontext von großer Bedeutung: Als besonders vorteilhaft gelten netzwerkartige Kontexte, wo Akteure ständig miteinander interagieren, sodass eine gewisse Vertrauensgrundlage entsteht und folglich leichter Lösungen gefunden werden können. Es handelt sich meist um bilaterale Vereinbarungen, die explizit formuliert sind, sich auf einen sachlich begrenzten Bereich beziehen und zeitlich limitiert sind (ebd.: 197). Diese Interaktionsform trifft in der ägyptischen Berufsbildungspolitik bei den bilateralen Vereinbarungen zwischen dem ägyptischen Bildungsministerium und internationalen Partnern (z.B. Deutschland mit der Mubarak-Kohl-Initiative) oder supranationalen Akteuren (z.B. der Europäischen Union mit dem TVET Reformprojekt) zu. Mehrheitsentscheidungen sind gemeinsame Abkommen auf Basis der Zustimmung einer Mehrheit der beteiligten Akteure, wobei eine sehr starke institutionelle Struktur notwendig ist, da festgeschriebene Regeln notwendig sind, die von allen beteiligten Akteuren akzeptiert werden. Dadurch ergibt sich ein höheres Konfliktbearbeitungspotenzial, jedoch ist gleichzeitig ein höheres Maß an Legitimation erforderlich.

Bei der Interaktionsform „Hierarchische Steuerung“ kann ein Akteur ohne Zustimmung der anderen verbindliche Entscheidungen treffen, die für alle Beteiligten bindend sind. Diese kann nach Scharpf unter Bedingungen demokratischer Gemeinwesen mit funktionierenden Mechanismen demokratischer Verantwortlichkeit funktionieren (Treib, 2015: 290).

### Zwischenfazit

Der akteurzentrierte Institutionalismus dient in dieser Arbeit der Erweiterung der vorhergehenden Stakeholder-Analysen, um neben der Gruppierung und Einordnung der Akteure in die Berufsbildungslandschaft, die gegenseitigen Wechselwirkungen der Akteure näher zu beleuchten. Daher rücken hier die Akteurskonstellationen (korporative und kollektive Akteure) sowie die Interaktionsformen (einseitiges Handeln, Verhandlungen, hierarchische Steuerung) ins Zentrum der Analyse. Unter Berücksichtigung der Umwelt des Berufsbildungssystems und des institutionellen Kontextes, der unter anderem auf einer historisch gewachsenen Organisationskultur fußt, lassen sich damit Grundzüge der berufsbildungspolitischen Entscheidungen in Ägypten ansatzweise erklären und begründen.

## 11. BERUFSBILDUNGSPROGRAMME

Das ägyptische Berufsbildungssystem zeichnet sich durch ein hohes Maß an Fragmentierung und eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure, Programme und Projekte aus, die sich teilweise auch überschneiden, was auf eine mangelnde Koordination und Kommunikation zurückzuführen ist. Neben den staatlichen technischen Sekundarschulen des Bildungsministeriums als größtem Anbieter von schulischer Berufsbildung in Ägypten, existieren noch eine große Anzahl weiterer Modelle und Programme. Dabei sind praxisbezogene Ausbildungsmodelle in Ägypten in den meisten Fällen Resultat international unterstützter Projekte im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Im Laufe der Zeit haben sich zwei weitere ägyptische Modelle entwickelt, die jedoch eine sehr geringe Spannbreite haben. Es handelt sich zum einen um die Modelle der „factory in school“ und der „school inside factory.“ Ersteres bezieht sich auf eine reale Produktionslinie innerhalb der Schule, wobei die Erzeugnisse auf dem Markt verkauft werden und der Gewinn zwischen Schule und Ministerium aufgeteilt wird. Allerdings werden nicht die internationalen Standards der betrieblichen Ausbildung verfolgt. Letzteres ist sogenanntes „on the job training“, wobei Trainingszentren in größeren Firmen eröffnet werden (z.B. MCV, Arab Contractors, Americana Co., BTM, Arafa Group, General Motors). Insgesamt sind nur ca. 2% in praxisbezogener Ausbildung eingeschrieben. Bis 2025 soll dieser Anteil auf 50% steigen.

Eine der größten Herausforderungen bei praxisbezogener Ausbildung ist das Fehlen der Tradition für eine enge Kooperation zwischen Berufsschule und Unternehmen, wie es in Deutschland durch die starke Sozialpartnerschaft tariflich geregelt ist. Daher ist es schwer die Unternehmen hinsichtlich ihrer Verantwortung gegenüber Auszubildenden auch im Blick auf die Kosten zu überzeugen. Außerdem besteht eine geringe Autonomie für untere Hierarchieebenen, da das Berufsbildungssystem, aber auch insgesamt das Gesellschaftssystem in Ägypten sehr zentral ausgerichtet ist.

Derzeit kennzeichnet sich die Berufsbildungslandschaft in Ägypten durch Ad-hoc Reforminitiativen, die entweder an die staatliche Reform „Technical Education 2.0“ angedockt sind oder aber parallel zu den staatlichen, eigenen beruflichen Strukturen (z.B. durch die Gründung von Trainingszentren) etablieren, um der staatlichen Ineffizienz in gewisser Weise entgegenzuwirken. Der durch die globalen Entwicklungen im Bildungs-, Wirtschafts-, und Wissenschaftssystem ausgelöste interne und externe Druck veranlasst viele Akteure dazu eigene Mechanismen und Strukturen zu entwickeln, um als Organisationssystem wettbewerbs- und somit überlebensfähig zu sein.

### **«Applied Technology Schools» des Bildungsministeriums**

Die sogenannten „Applied Technology Schools“ stehen im Zentrum der neuen Berufsbildungsreform des Ministeriums. Das neue Modell wurde erstmals im Schuljahr 2018/2019 in zunächst drei Berufsschulen implementiert und wurde dann allmählich auf weitere Schulen ausgeweitet. Es werden unterschiedliche Sektoren abgedeckt, von Landwirtschaft und Nahrung über Elektrotechnik, Mechatronik und IT. Das Ministerium stellt dabei die Schulgebäude, Lehrkräfte, Curricula und das Monitoring. Die beteiligten Firmen bezahlen einen Anteil für die Lehrer, wodurch ein Anreizsystem für diese geschaffen wird. Zu den beteiligten Entwicklungspartnern zählen die GIZ, die Europäische Union mit TVET Egypt und die US-amerikanische USAID.

In einem Gespräch mit dem stellvertretenden Minister für Berufsbildung<sup>25</sup> wurden zwei zentrale Elemente der Reform erwähnt: Zum einen der Übergang von sogenannten „content-based“ zu „competency-based“ Curricula und zum anderen die stärkere Einbindung des Privatsektors, wobei die Partnerschaft auf Qualitätssicherung beruht. Dafür soll die unabhängige Agentur „CEQAT“ (Center for Enhancement of Quality Assurance in Technical Education) etabliert werden.

Dieser Entwicklung, die einer Modernisierung der beruflichen Bildung nahekkommt, die im Einklang mit den globalen Entwicklungen steht, steht eine andere Entwicklung gegenüber, die einer Modernisierung vielmehr im Wege steht und von einigen Akteuren auch kritisch bewertet wird. Im August 2019 unterzeichneten das ägyptische Bildungsministeriums und das Verteidigungsministerium ein Kooperationsprotokoll, wonach im Schuljahr 2019/2020 in 27 staatlichen Industrieberufsschulen militärische Erziehung eingeführt werden soll. Ziel des Protokolls ist die Förderung der Disziplin der Schüler und die Stärkung ihres Zugehörigkeitsgefühls. Die Implementierung der militärischen Erziehung in den technischen Sekundarschulen solle die Bemühungen des Landes in der Verbesserung der Berufsbildung im Rahmen der Strategie und Ägyptens Vision 2030 unterstützen. Nach Aussagen des stellvertretenden Befehlshabers der Volksverteidigungskräfte und des Militärs ist die gegenwärtige Generation die Hoffnung Ägyptens und mit der Aufrechterhaltung der Siege der ägyptischen Armee im Oktoberkrieg und den Bemühungen der Armee und der Polizei im Kampf gegen den Terrorismus betraut (Egypt Today, 2019; RT Arabic, 2019; Youm7, 2019).

Diametral entgegengesetzte Entwicklungen sind im ägyptischen Kontext häufiger vorzufinden. Beispielhaft dafür können die neuen modern ausgerichteten Lehrpläne, die zumindest in der Theorie mit moderner Technologie gefüllt sind, genannt werden, die gleichzeitig aber in einem Umfeld implementiert werden sollen, welches eine angemessene Umsetzung bislang nicht ermöglicht. Gerade in der Lehrplanentwicklung kann ein stark nationalistischer Diskurs entdeckt werden, der durch die enge Verknüpfung von Religion und Staat für eine gewisse Spannung sorgt, die sich im Bildungssystem reflektiert. Im Eingangstext aller Curricula findet sich dieser enge Bezug zur Religion, was den Modernisierungsbestrebungen und dem Aufklärungsgedanken in gewisser Weise substantiell zuwiderläuft (s. Kapitel 9.5.).

### ***Berufsbildungszentren des Industrie- und Handelsministeriums***

Eines der Hauptausbildungsprogramme Ägyptens begann bereits im Jahr 1950 mit dem Beginn des Aufbaus eines Netzwerks an staatlichen Berufsbildungszentren, was als Versuch zu deuten ist, das ägyptische traditionelle Ausbildungsmodell zu formalisieren. Mittlerweile gibt es über 50 dieser Berufsbildungszentren, die dem *Productivity and Vocational Training Department (PVTD)* als Teil des Industrie- und Handelsministeriums angehören. Die Berufsbildungszentren verteilen sich auf 17 Gouvernorate in Ägypten. Zu Beginn der Ausbildung unterschreiben die jungen Ägypterinnen und Ägypter einen Vertrag des PVTD, der auch von Arbeitgeber und Trainingszentrum zu unterzeichnen ist.

Das Programm dauert insgesamt drei Jahre, wobei die ersten beiden Jahre in einem Berufsbildungszentrum verbracht werden und das dritte Jahr die meiste Zeit in einem Unternehmen und einige Tage im Trainingszentrum.

---

<sup>25</sup> Das Gespräch fand am 22. September 2019 im Bildungsministerium im Rahmen eines geplanten Projekts zum Aufbau einer beruflichen Schule in Ägypten statt.

Im dritten Jahr erhalten die Auszubildenden auch ein kleines Gehalt von etwa 15-25% des Gehalts eines ausgebildeten Arbeitnehmers. Am Ende erhalten sie ein Zertifikat der PVTD, was denselben äquivalenten Status eines Zertifikats einer technischen Sekundarschule hat. Die Kapazität des PVTD beträgt etwas über 22000 Auszubildende, was aber nur 1% der Studenten des technischen Sekundarschulwesens ausmacht (ILO, 2014: 13). Die Berufsbildungszentren können als Versuch gedeutet werden, Schule mit Industrie zu verknüpfen, jedoch ohne Beteiligung des Privatsektors, sondern über staatliche Betriebe.

In einem sogenannten *Twinning* Projekt „Strengthening the Institutional Capacity of the PVTD within the Vocational Training System in Egypt“ mit Unterstützung durch EU Experten sollten vor allem Lehrern und Ausbildern neue Kompetenzen vermittelt werden. Teil des Projekts war die Entwicklung von modernen Lernkonzepten des 21. Jahrhunderts. Der Rahmen dieses Konzepts setzt sich aus zwei wesentlichen Komponenten zusammen: Auf der einen Seite die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und auf der anderen Seite das Unterstützungssystem für den Studenten des 21. Jahrhunderts. Das Projekt betont, dass nicht nur Lehrpläne, Lehrmethoden, Assessment und Standards entwickelt werden müssen, sondern parallel dazu auch die Instrumente, das Setting und die Teilnehmerrollen. Somit muss sich das Unterstützungssystem entsprechend der Veränderungen und Entwicklungen anpassen. Es gibt keine einheitliche Definition der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts; dazu gehören jedoch in der Regel Teamarbeit, digitale Kompetenz, kritisches Denken und Problemlösung. Übergeordnetes Ziel des Twinning-Projektes ist die Unterstützung der Bemühungen des PVTD durch die Stärkung der Kapazitäten und Fähigkeiten im Berufsbildungsbereich (Lius, 2015). Eine herausragende Rolle für den Kapazitätsaufbau von Lehrern und Trainern spielt das Staff Training Institute (STI) des Industrie- und Handelsministeriums. Durch das Training of Trainers (ToT) Programm werden den Lehrern und Trainern pädagogische und technische Fähigkeiten vermittelt sowie auch technologische Skills für moderne Lehrmethoden.

### ***Das duale System (Mubarak-Kohl-Initiative) des Bildungsministeriums***

Das duale System, vormals bekannt unter dem Namen Mubarak-Kohl Initiative (MKI-DS) wurde 1994 in die ägyptischen technischen Sekundarschulen eingeführt mit der Hilfe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, durch ein bilaterales deutsch-ägyptisches technisches Kooperationsprogramm. Beide Partnerregierungen gingen davon aus, dass Systementwicklung für die Etablierung einer dualisierten Ausbildungsform nur über geregelte Kommunikationsstrukturen zwischen den Hauptbeteiligten – staatliche technische Sekundarschulen und privatwirtschaftliche Betriebe – bewerkstelligt werden kann. Die Idee war, das deutsche duale System mit institutioneller und struktureller Anpassung an das ägyptische System im Land zu implementieren. Das Modell sieht zwei Tage an formaler Schulbildung vor, kombiniert mit vier Tagen in-company training im Unternehmen. Dieses Programm wird in 24 Gouvernoraten in 176 technischen Sekundarschulen angeboten. Über 3.400 Unternehmen nehmen an diesem Programm teil, mit 34.000 Absolventen. 2015 waren etwa 29.193 Studenten in 47 verschiedenen Beschäftigungen eingeschrieben. Das Programm sieht eine enge Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Bildung vor. Private Unternehmen treten einer Investorenvereinigung bei, die bei der Implementierung eines technischen Ausbildungsprogramms durch die Regionalen Units of the Dual System (RUDS) mitwirken. Die teilnehmenden Firmen sind verantwortlich für die praxisorientierte Kompetente der Ausbildung. Die Auszubildenden erhalten ein Taschengeld in Höhe von 300-500 EGP pro Monat. Unternehmen zahlen Verwaltungsgebühren an die regionale Einrichtung und viele decken auch die Transportkosten.

Am Ende ihrer Ausbildung erhalten die Absolventen ein Zertifikat des National Center for Human Resources Development (NCHRD), repräsentiert durch das RUDS auf lokaler Ebene, angegliedert an den ägyptischen Verband der Investorenassoziation (EFIA) und ein Diplom des Ministeriums für Bildung und Technischer Bildung. Das Programm wird von einem Exekutivrat auf nationalem Level bestehend aus Regierungsvertretern und Vertretern der EFIA, NCHRD und der Vereinigung ägyptischer Industrien (FEI) gesteuert. Dadurch, dass das Programm nicht flächendeckend implementiert wurde, wird es auch als „Island of Excellence“ bezeichnet (ETF, 2007). Der Erfolg des deutschen dualen Systems fußt auf drei grundlegenden Prinzipien: 1. Das Dualitätsprinzip, das heißt die geteilte Verantwortung zwischen Schule und Privatsektor, 2. Das Primat des Handwerks: Der Lehrling soll auf die konkreten Bedürfnisse des Betriebs hin ausgebildet werden, 3. Konsens zwischen Schule und Betrieb mit Blick auf die Standards und Lehrpläne. Zu den Hauptproblemen der flächendeckenden Implementierung im ägyptischen Kontext zählt das Finden von Betrieben, die bereit und fähig sind auszubilden. Aktuell übersteigt die Anzahl der Studenten die Anzahl der Industriebetriebe, was eine vollständige Absorption nahezu unmöglich macht. Ein zweites Problem ist der Karriereweg der Auszubildenden, die oftmals bevorzugen weiter zu studieren. Bis ins Jahr 2007 wurde das Programm von deutscher Seite mitbegleitet und danach vollständig an die ägyptische Seite übergeben. Mit Gesetz 62/2007 wurde der rechtliche Rahmen dafür geschaffen und Ministerialdekret Nr. 361/2008 bildet eine Anleitung für die Institutionalisierung. Die Initiative wurden von mehreren Seiten unterschiedlich bewertet. In einer Studie zu den Auswirkungen des dualen Systems auf das ägyptische Berufsbildungssystem und ihre zentralen Akteure, betonten die Lehrkräfte vor allem die Trainings, die sie von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) erhalten haben sowie auch die bereitgestellten Lehrpläne und Lehrmaterialien. Die Trainings haben eine positive Auswirkung auf ihren persönlichen Karriereweg gehabt. Der Kontakt mit den Schülern und der Industrie ist ein Anreiz für sie, sich im eigenen Fachgebiet auf dem Laufenden zu halten. Durch die kleinere Klassengröße waren die Schüler disziplinierter und motivierter. Auffallend war auch das höhere Ansehen dieser MKI-DS Schule und die damit verbundene positive Rückwirkung auf ihren eigenen Status (Adams, 2010: 7). Andere bezweifeln die Nachhaltigkeit des Projekts, da zum Beispiel die Mittel für Lehrertrainings nach der Übergabe an die ägyptische Seite nicht mehr vorhanden waren und somit die Trainings nicht mehr stattgefunden haben.

### **«School inside a factory» Programm des Bildungsministeriums**

Das Programm „School inside a factory“ des Bildungsministeriums, auch bekannt unter dem Namen „integriertes TVET System“ basiert auf Protokollen und Vereinbarungen zwischen dem Ministerium und individuellen privaten und öffentlichen Unternehmen, wobei gemeinsame Schulen in den Prämissen der kooperierenden Firma etabliert werden oder als Teil des Trainingszentrums der Firma. Dabei wird die Anzahl der Auszubildenden an den Bedarf der teilnehmenden Firma angepasst. Das Modell folgt dem dualen System, sprich vier Tage im Unternehmen und zwei Tage in der Schule, wobei das firmenbasierte Training in diesem Fall nicht durch regionale Einheiten geregelt wird, sondern durch andere Strukturen wie die Baubehörde, Energiekraftwerke und Wasserkraftwerke.

Nach erfolgreicher Absolvierung des dreijährigen Programms erhalten die Absolventen ein Diplom des Bildungsministeriums sowie ein Zertifikat der Firma, welches die praktische Erfahrung bescheinigt. Die Teilnehmer dieses Systems unterzeichnen einen Vertrag mit der Firma und erhalten eine kleine Entschädigung, die vergleichbar mit der des dualen Systems ist.



Diese Form der Kooperation entstand im Jahr 1972 mit Firmen des öffentlichen Sektors und wurde später auf den Privatsektor ausgeweitet. In diesem Programm sind etwa 4000 Auszubildende und über 30 Unternehmen beteiligt.

### **«Life-long learning» Programm des Bildungsministeriums für über 18-jährige mit Anbindung an einen Arbeitgeber („Oumal“-System)**

Dieses Programm wurde durch Ministerialdekret Nr. 562 von 2014 als eine Möglichkeit für Arbeitnehmer eingeführt, welche zwar nicht Teil des Sekundarbildungssystems sind, dennoch ihre Fähigkeiten und Kenntnisse ausbauen möchten. Mit dem Programm wird die Einschreibung in den technischen Sekundarschulzweig parallel zu einem bestehenden Arbeitsverhältnis ermöglicht. Dabei besteht keine Schulpflicht, sondern die Teilnehmer können von zu Hause aus den Stoff erlernen und am Ende des Jahres die entsprechende theoretische und praktische Prüfung absolvieren. Etwa 200.000 Personen sind Teil dieses Programms. Nach Abschluss des drei- oder fünfjährigen Programms erhalten die Absolventen ein Diplom des Bildungsministeriums, welches ein Äquivalent zum Zertifikat der technischen Sekundarschule ist. Mit einem Abschluss von 60% oder besser wird der Zugang zu privaten technischen Instituten und staatlichen Universitäten ermöglicht. Es besteht keine direkte Verbindung zwischen der Schule und dem Unternehmen, und die Teilnehmer werden als arbeitende Studenten, nicht als Auszubildende betrachtet.

### **Berufsausbildungsprogramm des Ministeriums für Arbeit und Migration (MoMM)**

Das MoMM verwaltet ca. 37 Berufsbildungszentren, verteilt über ganz Ägypten, mit einem Trainingsangebot in verschiedenen Spezialisierungen. Das Ministerium regelt außerdem Ausbildungen durch Ministerialdekret Nr. 175 von 2003 und Nr. 414 von 2015. In diesem Programm unterzeichnen Arbeitgeber und Lehrling einen Vertrag für einen gewissen Zeitraum (1-3 Jahre), in dem der Lehrling einen speziellen Beruf lernt. Das Programm ist eine reine betriebliche Ausbildung.

### **TVET Egypt – Kooperation zwischen Europäischer Union (EU) und ägyptischer Regierung (GoE)**

TVET Egypt ist ein Projekt der Europäischen Union, welches aus zwei Phasen besteht und durch das ägyptische Bildungsministerium finanziert und die Europäische Union kofinanziert wird. Die erste Phase „Support to the Reform of TVET in Egypt“ fing im Jahr 2005 an und endete in 2012-2013 mit einem Gesamtbudget von 66 Millionen Euro (33 Millionen Euro von der ägyptischen Regierung und 33 Millionen Euro von der Europäischen Union). In der ersten Phase wurde der grundlegende strategische Rahmen für die Reform der Berufsbildung in Ägypten festgelegt. Unter TVET I wurde ein Mechanismus für die stärkere Einbindung des Privatsektors gegründet, nämlich die Entwicklung der sogenannten „Enterprise Training Partnerships“ (ETP), die im Rahmen der zweiten Phase stärker in die Governance-Strukturen des Bildungsministeriums integriert werden sollen. Die zweite Phase ist das Folgeprojekt von TVET I und baut auf den während Phase I identifizierten Herausforderungen auf. Zu diesen zählen die Integration der erfolgreich implementierten Pilotprojekte in das ägyptische System, die Schaffung einer nachhaltigen Partnerschaft mit dem Privatsektor und das Fehlen einer kohärenten Strategie und Politikreformen, die die Entscheidungen der ägyptischen Regierung vereinheitlichen und so einer Fragmentierung und langsamen Umsetzung von Reformen entgegenwirken (TVET-Egypt.org; European Commission, 2012).

Das Gesamtbudget der zweiten Phase beträgt 117 Millionen Euro, wovon die Europäische Union 50 Millionen Euro finanziert und die ägyptische Regierung 67 Millionen (TVET-Egypt.org; European Commission, 2012). Es ist eines der äußerst seltenen Fälle, dass der Anteil der ägyptischen Seite größer als der des ausländischen Partners ist, was in diesem Projekt auf die Bedeutung des Themas für Ägypten zurückzuführen ist.

TVET II, später in TVET Egypt unbenannt, ist ein umfassendes Bildungsreformprogramm, welches sich mit der gesamten Wertschöpfungskette befasst und aus drei Themenbereichen besteht:

1. Verbesserung der Steuerung des Berufsbildungssystems (Governance)
  - Ziel einer kohärenten und integrierten Performance des Systems durch klare Führung, Mitbeteiligung, Partnerschaften und Transparenz;
  - Vorbereitung einer nationalen Strategie für Berufsbildung und entsprechende Gesetzgebung;
  - Vorbereitung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQF);
  - Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Mechanismus zum Aufbau eines Informationssystems über die Finanzierung und die Ausgaben für Berufsbildung;
  - Entwicklung einer nationalen Strategie zur Verbesserung des Ansehens und sozialen Status der Berufsbildung.
2. Professionelle Entwicklung und Qualitätssicherung
  - Bessere Anpassung der Qualifikationen und der Lehrinhalte an die Arbeitsmarktanforderungen;
  - Verbesserung und Aktualisierung bestehender Lehrpläne;
  - Verbesserung der Infrastruktur von Berufsschulen, Berufsbildungszentren;
  - Akkreditierung und Qualitätsstandards.
3. Unterstützung des Übergangs von Schule in den Beruf
  - Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten;
  - Bereitstellung von qualifiziertem Ausbildungspersonal.

Die Bemühungen um ein integriertes kompetenzbasiertes Berufsbildungssystem können in fünf Pfeilern zusammengefasst werden:

1. Qualität der Berufsbildung;
2. Kompetenzbasierte Lehrpläne;
3. TVET-Akademie (TVETA) zur Lehrerfort- und weiterbildung;
4. Exzellenzzentren und Arbeitgeberbeteiligung;
5. TVET Image.

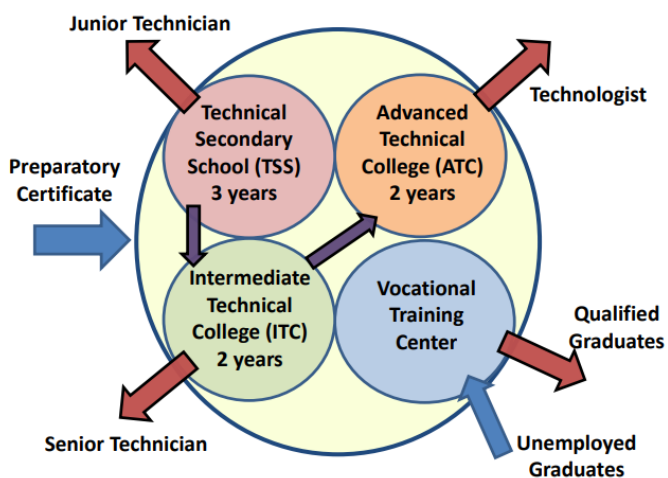
Für die letzte Komponente hat TVET Egypt eine *National Social Perception Strategy 2030* formuliert, die jedoch noch nicht aktiviert wurde. Das Projekt läuft bis in 2021, danach wird basierend auf den erzielten Ergebnissen entschieden, ob es eine Folgephase (Phase III) geben wird. Als größte Implementierungsrisiken von TVET Egypt werden die Nachhaltigkeit und die Fähigkeit der strategischen Steuerung des Systems benannt. So wurde beispielsweise ein Arbeitsmarktinformationssystem errichtet, jedoch wurde noch kein institutioneller Träger für das System ausgewählt (ETF Country Strategy Paper, 2019).

### ***Don Bosco Institut***

Das Institut wurde im Jahr 1896 in Alexandria gegründet, um der italienischen Gemeinschaft zu dienen. Im Jahr 1926 eröffnete das Institut in Kairo und nahm ab 1967 auch ägyptische Studentinnen und Studenten an. Zusätzlich zu technischen Kursen lernen die Studierenden Italienisch. Die Absolventen erhalten einen Doppelabschluss. Nach dem dreijährigen Programm erhalten sie das technische Sekundarschulzertifikat, nach fünf Jahren ein Diplom (Assistenz-Ingenieur). Es gibt außerdem Kurse mit einer Dauer zwischen zwei und sechs Monaten, die für alle über 16-jährigen Ägypterinnen und Ägypter zugänglich sind. Die angebotenen Kurse umfassen die Bereiche Elektrizität und Mechanik mit Spezialisierungen in Waschmaschinenwartung, Automechanik, Elektroinstallation, Schweißen, Elektronik, Metallbearbeitung, Computersoftwareprogramme. Nach ihrem Abschluss haben die Absolventen gute Beschäftigungsmöglichkeiten, und es ist selten, dass sie keinen Job finden (Wataninet, 2011). Das Institut erhält eine Förderung von der italienischen Regierung und ist an das ägyptische Bildungsministerium angegliedert. Nach Aussagen des Leiters, Sabri Bakhit, ist das Institut aufgrund der Qualität der Lehrpläne, die auf praxisorientiertem Training basieren, und der Rolle des Instituts in der Bereitstellung von Arbeitsplätzen nach ihrem Abschluss, sehr beliebt. Für letzteres wurde ein „Graduate Management Office“ eingerichtet. Das Institut legt einen sehr großen Wert auf die regelmäßige Aktualisierung der Lehrpläne und der Ausstattung um eine arbeitsmarktrelevante Ausbildung zu garantieren. Es ist jedoch schwer dieses Modell auf die normalen staatlichen Berufsschulen zu übertragen, da diese Art der Ausbildung entsprechende finanzielle Mittel für eine adäquate Ausstattung und die angemessene Bezahlung der Lehrkräfte erfordert. Durch die Finanzierung der italienischen Regierung können moderne Maschinen in Workshops und Laboren bereitgestellt werden und den Lehrern zudem ein gutes Gehalt bezahlt werden, sodass für eine gute Qualität gesorgt wird (Abd El-Galil, 2018).

### ***Integrated Technical Education Clusters (ITECs)***

#### **Integrated Technical Education Clusters (Components)**



**ABBILDUNG 42: INTEGRATED TECHNICAL EDUCATION CLUSTERS (ITEC)**

Quelle: Helal/Megahed (2016)

Ausgehend von einem steigenden Bedarf des lokalen Arbeitsmarkts nach hochqualifizierten Technikern, entstand die Vision der Gründung integrierter Cluster mit der Bereitstellung fortgeschrittener technischer Ausbildung mit hoher Qualität, um den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts gerecht zu werden und die Wettbewerbsfähigkeit der Absolventen auf regionaler und internationaler Ebene zu steigern. Das Bildungsmodell, bestehend aus drei sogenannten konsekutiven Zyklen (3+2+2), ist in jeder Stufe ein ausländisch-ägyptischer Bildungsweg mit einem doppelten Abschluss. Das Modell wurde durch den ägyptischen *Education Development Fund*<sup>26</sup> (EDF) übernommen mit dem Ziel langfristig ein nationales Netzwerk an ITEC-Clustern, verteilt über ganz Ägypten, zu etablieren, wobei die jeweiligen Ausbildungsberufe an die industrielle Aktivität des Standorts und die jeweilige Umgebung zugeschnitten sind.

Das erste ITEC für Ingenieurwesen wurde 2009 in Al-Almerya in Nordkairo gegründet und vollständig von der ägyptischen Regierung finanziert und vom EDF verwaltet. Der ausländische Partner ist Großbritannien und der Lehrplan und das Training basieren auf Qualifikationen, die durch den britischen *Business and Technology Education Council* identifiziert werden. Die Qualitätssicherung erfolgt durch die Partner Edexcel und Pearson. Ein weiteres Cluster „El Entag Elharbi“ (Militärproduktion) gemeinsam mit Großbritannien existiert seit 2010 in Salam City. Der ITEC Cluster in Fayoum (Demo) ging 2012-2013 in den Betrieb und wird durch Ägypten und Italien durch einen Schuldenerlass kofinanziert. Aufgrund der Unruhen des Arabischen Frühlings wurde der Campus gewechselt und befindet sich nun in der Nähe der Grenzen zwischen kultiviertem Land und Wüstenland in Fayoum – ein Gouvernorat, welches für die hohe Immigrationsrate nach Italien bekannt ist. Der ausländische Bildungspartner, mit dem der EDF im Mai 2012 eine Absichtserklärung unterzeichnete, ist das Bildungsministerium in der norditalienischen Region Emilia Romagna. Die Lehrplanentwicklung erfolgt nach dem kompetenzbasierten Ansatz und basiert, aufgrund des Fehlens eines nationalen Qualifikationsrahmens, auf den europäischen Standards (EQF). Ein Industriepraktikum ist Kernkomponente des Curriculums in allen Phasen, wobei ein starker Austausch mit führenden internationalen Firmen besteht. Die Kompetenzzertifizierung erfolgt durch ein Revisionsteam in Emilia Romagna. Basierend auf Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen des ITEC in Demo, Fayoum, betreibt das Projekt ein neues ITEC in Abu Ghaleb City, Giza Governorate, wobei ein „3+2“-Modell geplant ist, bestehend aus zwei Laufbahnen: Junior Techniker für elektrische Solar-Photovoltaik und Junior Techniker für Bekleidung.

Das ITEC in dem Gouvernorat Assiut geht auf ein Memorandum of Understanding zwischen dem ägyptischen EDF und dem baden-württembergischen Kultusministerium vom 17.02.2014 im Rahmen des Schuldenumwandlungsprogramms (in Höhe von 20 Millionen Euro) zurück. In den ersten drei Monaten wurde die Arbeit durch Verzögerungen in der Bereitstellung der Projektinfrastruktur und unzureichenden Informationen aus den Arbeitsmarktstudien des EDF aufgehalten (Inception Report, 2015). Die Lehrplanentwicklung erfolgte durch vier in Deutschland gebildete Arbeitsgruppen, wobei es erste Kommunikationsschwierigkeiten hinsichtlich der Behandlung der existierenden staatlichen technischen Sekundarschulen gab.

---

<sup>26</sup> Der Bildungsentwicklungsfonds (Education Development Fund) des ägyptischen Ministerkabinetts wurde durch Päsialdekret Nr. 290/2004 zur Unterstützung der Bildungsentwicklung auf unterschiedlichen Systemebenen etabliert.

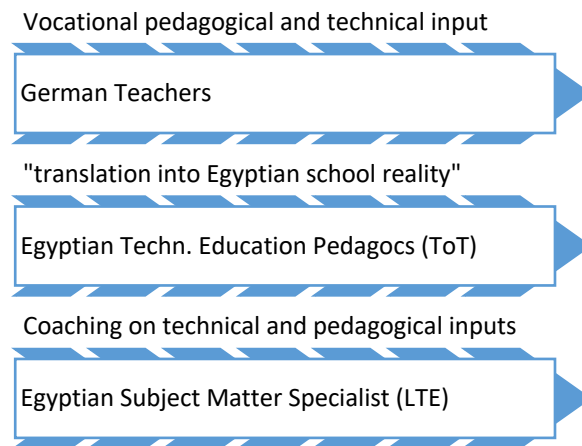
Durch Ministerialdekret 143 von Mai 2013 erhielt der EDF das Mandat zur Umwandlung der „Assiut Mechanical School“ in einen integrierten Technologiekomplex mit der zukünftigen Ausbildungsstruktur „3+2+2“.

Durch die auftretenden Probleme hinsichtlich der Transformation der technischen Sekundarschule, vor allem was die Verwaltung und die Lehrkräfte anbelangt, wurde die Möglichkeit der parallelen Existenz der technischen Sekundarschule und des Technologiekomplexes diskutiert und eine entsprechende Modifizierung des Ministerialdekrets vorgenommen, was sich wiederum auf die Nachhaltigkeit, das Projektmanagement, die Lehrerbildung, Personalplanung und schließlich die Kooperationskultur der Partner auswirkte und deutlich machte, dass das Modell nicht auf einer gemeinsam erarbeiteten Vision basierte. Durch die Veränderung des Transformationsansatzes zu Etablierung einer komplett neuen Einrichtung entstand Konkurrenz zur bestehenden technischen Sekundarschule sowie ein großes Angebot an Absolventen mit der Gefahr, dass nicht genügend Nachfrage seitens der Wirtschaft besteht, die die Absolventen jedes Jahr absorbieren kann. Ziel war es, dass achtzig Prozent der Absolventen nach ihrem Abschluss in den Arbeitsmarkt eintreten und zwanzig Prozent die nächsthöhere Qualifikationsstufe fortsetzen. Die „3+2+2“-Struktur ermöglicht den Austritt aus der Bildungslaufbahn sowie den Wiedereintritt und die Fortsetzung zu jedem beliebigen Zeitpunkt, wodurch ein gewisses Maß an Durchlässigkeit garantiert wird. Die Kombination aus Praxis und Theorie folgt dem Vorbild des deutschen dualen Systems mit Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) und unternehmensbasierten Trainings, die entsprechend eines allgemeinen Ausbildungsplans (gemäß der Verordnung für jeden anerkannten Ausbildungsberuf) durch Industrie- und Handelskammern überwacht werden. Dabei soll die Struktur der Lehrpläne den Vorgaben des Bildungsministeriums für technische Sekundarschulen, des Ministeriums für Hochschulbildung für Fachoberschulen (Intermediate Technical Colleges, ITC) und Fachhochschulen (Advanced Technical Colleges, ATC) und den Vorgaben nach deutschen Standards nachkommen. Die Rahmenlehrpläne auf Basis der deutschen Berufsbildungsverordnungen geben den Inhalt bezüglich des Niveaus und der Leistung (Outcome-terms) vor, jedoch nicht WIE dies zu erfolgen hat und auch nicht mit welchen Mitteln (spezielle Aufgaben, Projekte, Assignments). Die Aufgabe des ITEC ist es, diese in einen holistischen Trainingsplan umzuwandeln. Die Lehrer und Ausbilder stehen dabei im Fokus der Umsetzung. Die Fähigkeiten und das Engagement der Lehrer und Ausbilder sind entscheidender Bestandteil einer erfolgreichen Ausbildung.

Im Anfangsbericht der baden-württembergischen Landesakademie und IP Consult wurde betont, dass die Lehrkräfte beruflicher Schulen in Deutschland ein hohes Maß an professioneller Kompetenz besitzen, unabhängig davon ob sie in der Berufsschule theoretische Fächer unterrichten oder in Workshops praktisches Training machen. Durch die zwei Phasen der Lehrerausbildung wird gewährleistet, dass die Lehrkräfte sowohl methodisch-didaktisch als auch fachlich kompetent sind. Alle Theorielehrer absolvieren zunächst ein vollwertiges Studium mit dem Abschluss Staatsexamen oder einem Ingenieurdiplom. Die Praxislehrer sind Meister oder haben ein staatlich geprüftes technisches Ingenieurdiplom, bevor sie eine eineinhalbjährige Ausbildung zum Lehrer beginnen. Diese Ausbildung ist nach dem Prinzip des dualen Systems organisiert, bei dem zukünftige Lehrer unter enger Anleitung von erfahrenen Lehrern Unterrichtserfahrung an Schulen sammeln und in Instituten für Didaktik und Lehrerausbildung in den Bereichen Fachdidaktik, Pädagogik, Lernpsychologie und rechtliche Aspekte des Unterrichts ausgebildet werden. Die fachdidaktischen Kurse sind dabei so konzipiert, dass künftige Berufsschullehrer lernen einen Lernprozess bei Schülern zu initiieren und passende Lernszenarien zu entwickeln.

Das deutsche Konzept der Rahmenlehrpläne erfordert gut ausgebildete Lehrer, die kompetent und flexibel genug sind, um die Lücken effektiv und arbeitsmarktorientiert zu füllen (Landesakademie BW/IP Consult, 2015: 59).

Die nachfolgende Abbildung zeigt das Konzept des „Training of Trainers“ mit Experten aus Ägypten und Deutschland und kombiniert drei Schichten von Expertisen:



**ABBILDUNG 43: KONZEPT DES TRAINING OF TRAINERS (TOT)**

Quelle: Landesakademie BW/ IP Consult (2015: 61)

ITEC Assiut hat sich zum Ziel gesetzt ein berufliches Ausbildungszentrum zu etablieren und zu entwickeln, mit Abschlüssen auf drei Qualifikationsstufen und bedarfsorientierten qualifizierenden Angeboten. Damit sollen dem ägyptischen Arbeitsmarkt hoch qualitative und marktorientierte Techniker in unterschiedlichen Spezialisierungen zur Verfügung gestellt werden. Nach ihrem Abschluss sollen die Absolventen fundiertes berufsorientiertes theoretisches Wissen und berufliche praktische Handlungskompetenz erworben haben. Das Ausbildungszentrum soll die berufliche Bildung im oberägyptischen Assiut auf neue Beine stellen und arbeitsmarktnahe Qualifizierung im technischen Bereich bieten. Seit 2012 begleitet und berät die deutsche KfW Entwicklungsbank das Vorhaben. Die Mitarbeiter der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung Baden-Württemberg begleiten die Planung und Umsetzung durch Entwicklung von Fachinhalten, die Qualifizierung von Trainern und der Qualitätssicherung. Das Ausbildungsangebot des ITEC Assiut setzt sich aus den folgenden Komponenten zusammen:

- Technische Sekundarschule (TSS): dreijährige Ausbildung mit arbeitsmarktrelevanter Qualifikation und Zugang zur höheren Berufsbildung, Abschluss anerkannt durch das ägyptische Bildungsministerium sowie EQF und Deutschland (durch die Kammer);
- Intermediate Technical College: anerkanntes Diplom durch Ministerium für höhere Bildung sowie Level 4 der EQF, GQF;
- Advanced Technical College: aufbauend auf ITC zweijährige Ausbildung mit Zugang zu höherer (Berufs-)Bildung, Abschluss Bachelor of Technology (Level 6), staatlich zertifizierter Techniker durch BW;
- Berufsbildungszentrum (VTC): informelle, marktrelevante Kurse auf jedem Niveau und passgenau für Arbeitsmarkt konzipiert (ITEC Assiut Website).

Im Jahr 2016 wurde ein Kooperationsprotokoll zwischen dem EDF und dem Bildungsministerium zur Aufwertung von 27 technischen Sekundarschulen in verschiedenen Gouvernoraten verabschiedet mit dem Ziel der Entwicklung eines Bildungssystems, welches auf den Erfahrungen von ITEC Fayoum und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) beruht. Eines der größten Herausforderungen dabei ist die Qualifizierung der Lehrkräfte des Bildungsministeriums, die bislang kein angemessenes technisches und pädagogisches Training erhalten, auch um den Transfer von inhalts- zu kompetenzbasierten Lehrplänen mittragen zu können. Die ITEC-Projekte funktionieren bislang in Kooperation mit ausländischen Bildungspartnern und bauen auf dieser Expertise auf. Für die Nachhaltigkeit der Projekte besteht dennoch die Notwendigkeit der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens sowie der Etablierung von Kompetenzverifizierungs- und Zertifizierungseinheiten. Nach wie vor besteht keine enge und institutionell verankerte Zusammenarbeit zwischen ITEC bzw. dem EDF und den Ministerien bezüglich der Lehrplanentwicklung und Akkreditierung (ITEC Assiut Flyer; El-Ghandour, 2017; Megahed, 2017)

### ***Workforce and Skills Enhancement (WISE) Programm von USAID***

Das WISE-Programm der US-amerikanischen Entwicklungshilfeorganisation USAID wird seit Oktober 2015 von der Management & Training Corporation (MTC) mit einem Gesamtförderungsvolumen von 22,1 Millionen US-Dollar implementiert. WISE arbeitet in enger Kooperation mit dem Bildungsministerium und hat zum Ziel die Fähigkeiten der Ägypterinnen und Ägypter am Arbeitsplatz zu verbessern und damit letztlich die lokale Wirtschaft zu stärken. Mit dem Projekt soll insbesondere die technische Sekundarausbildung verbessert werden, um den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes nachzukommen, wovon alle Beteiligten – Auszubildenden, Lehrer und Privatwirtschaft – profitieren. Konkret setzt sich WISE für den Aufbau von Partnerschaften zwischen Unternehmen und Berufsschulen ein, um das derzeitige Qualifikationsdefizit zu reduzieren, einen Pool an qualifizierten Kandidaten zu schaffen und Studenten mit Arbeitgebern zu verknüpfen. Ein weiterer Interventionsbereich ist die Auswertung und Verbesserung der Lehrpläne ausgewählter Ausbildungsprogramme sowie die Einführung von Personalstrategien der Unternehmen des Privatsektors, um der Personalfluktuaton entgegenzuwirken. WISE fördert zudem politische und regulatorische Reformen durch Kapazitätsaufbau und Stärkung der Rolle der unternehmerischen Interessensgruppen für mehr Beschäftigungs- und Arbeitsmarkteffizienz (USAID Factsheet).

### ***Egyptian-Chinese College for Applied Technology***

Die Ägyptisch-Chinesische Fakultät für angewandte Technologie eröffnete am 21. Juni 2019 in Ismailia auf dem Campus der Suez-Kanal Universität. Die Fakultät wurde durch eine Kooperation zwischen der ägyptischen Misr El Kheir Stiftung, dem chinesischen Beijin Information Technology College und der Suez Canal Universität gegründet und wird als ein wichtiger Schritt im Rahmen der neuen Strategie Ägyptens betrachtet. Sie soll dabei helfen die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage an qualifizierten Fachkräften zu schließen und damit die Arbeitslosigkeit zu reduzieren. Es ist das erste Mal, dass China und Ägypten im Bereich der beruflichen Bildung kooperieren. Das BICT bietet Lehrkräften und anderem Personal Aus- und Weiterbildungskurse an, sowie eine Verbesserung der Lehrpläne und eine Programmevaluierung. Zudem stellte die ägyptische Regierung der Fakultät Lehrmittel zur Verfügung. Die Misr El Kheir Stiftung bietet Stipendien für hervorragende sowie sozial benachteiligte Studenten an. Darüber hinaus gibt es während des Sommers Stipendienprogramme in China. Die angebotenen Studienfächer sind Mechatronik, Kommunikation und Informationstechnologie.

Nach zwei Jahren erhalten erfolgreiche Absolventen ein technisches Diplom und haben die Möglichkeit noch weitere zwei Jahre zu studieren, um den Bachelorabschluss zu erlangen (CIDCA, 2019).

Als Beispiele für die privaten Anbieter von Berufsbildung sollen im Folgenden die El Sewedy Technical Academy (STA) und die Egyptian-German Technical Academy (EGTA) von Siemens näher beleuchtet werden. Mit Repräsentanten beider Institutionen wurden für die empirische Forschung Experteninterviews durchgeführt, wodurch ein tieferer Einblick in die institutionelle Struktur, die Programme und Akteure ermöglicht wurde. Gleichzeitig gehen beide Initiativen auf unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen zurück.

### ***El Sewedy Technical Academy***

El Sewedy ist eine ägyptische Produktionsfirma die 1938 durch die Familie El Sewedy gegründet wurde. Die Firma produziert und exportiert Energieprodukte und -dienstleistungen in mehr als 110 Länder weltweit. El Sewedy deckt mit seinen 35 Fabriken in 14 Ländern neun Sektoren ab. Die El Sewedy Technical Academy (STA) wurde im Jahr 2011 durch einen Vertrag zwischen dem ägyptischen Bildungsministerium und El Sewedy gegründet. Die Vision der Akademie ist es führender Anbieter von bislang nicht vorhandenen, innovativen und weltklasse-zertifizierten Berufsbildungsprogrammen zu sein durch die Anwendung von internationalen Bildungsstandards, die Vorbereitung zu lebenslangem Lernen und die Etablierung eines Pools mit qualifizierten Fachkräften, die den Arbeitsmarkt bedienen können. Sowohl im technischen als auch nicht-technischen Bereich wird ein kompetenzbasierter Lehrplan implementiert, wobei mit Lernfeldern gearbeitet wird. Nach Abschluss der drei Jahre müssen die Schüler die Prüfung des Bildungsministeriums absolvieren und bestehen, um das entsprechende Diplom zu erhalten. Etwa siebzig Prozent der Absolventen werden bei El Sewedy beschäftigt. Die Anzahl der Auszubildenden ist in nur kurzer Zeit von 35 im Jahr 2011 auf 840 im Jahr 2019 angestiegen. Die In-company Trainer werden vom jeweiligen Betrieb gestellt, in dem die Auszubildenden das praktische Training machen. Die Supervisors kommen von El Sewedy und sind meist Ingenieure, die das Training der Auszubildenden im Betrieb überwachen. Dabei findet eine enge Kooperation zwischen Supervisor und In-company Trainer statt. Die Berufsschullehrer sind meist Absolventen von Ingenieursfakultäten der deutschen Universität (GUC) oder anderen Universitäten, die dann noch eine pädagogische Ausbildung erhalten. Lernfelder werden hierbei als methodischer Ansatz gewählt, was für den ägyptischen Kontext sehr neu ist. Es geht dabei um einen holistischen Ansatz, der Wissen, Fähigkeiten und die Haltung ins Zentrum stellt. Beispielsweise lautet das erste Lernfeld in Betriebselektronik „technische Systeme analysieren“, was erfordert auch über den Lehrplan hinaus zu denken. Die frisch Graduierten werden den technischen Sekundarschullehrern des Bildungsministeriums vorgezogen, da letztere oftmals nicht in der Lage sind *out of the box* zu denken. Ein Erstausbildungsprogramm für die Lehrer wird in der GUC Kairo angeboten, In-Service Training findet im Betrieb statt. Es werden Ausbildungsprogramme in den Bereichen Verkabelung, Transformatoren, Industrieelektronik, Instandsetzung, Mechanik für Schwermaschinen, Logistik, Stahl und Plastik angeboten. Das Bildungsministerium ist als eine Art „gatekeeper“ zuständig für Überwachung, Monitoring, die Kontrolle der Lehrbücher und ist im Prüfungsausschuss vertreten. Die Lehrpläne kommen vom Ministerium und werden in einer eigens dafür eingerichteten Lehrplanabteilung bearbeitet und mit deutschen Inhalten gefüttert, um die Vorgaben des sogenannten „B-Zertifikats“ zu erfüllen. Die adaptierten Lehrpläne durchlaufen ein Gutachtenverfahren der deutschen Industrie- und Handelskammer (IHK), um den Anteil an deutschen Inhalten anhand von festgelegten Kriterien zu bestimmen.



Die Anzahl der Bewerber übersteigt die jährliche Kapazität deutlich. Im Jahr 2019 haben sich 3500 Ägypterinnen und Ägypter beworben, wovon lediglich 10% einen Platz erhielten. Die Auswahl erfolgt durch ein striktes Assessmentverfahren, wobei die individuellen Interessen, Ziele, Wünsche und Bedürfnisse identifiziert werden. Es findet zudem eine medizinische Überprüfung und ein Interview mit den Eltern statt.

Die Ausbildungsprogramme werden nach einer Bedarfsanalyse zusammengestellt und den Firmen angeboten, was jedoch auch Überzeugungsarbeit erfordert, da die Berufsbildung in Ägypten vorwiegend angebotsorientiert und nicht, wie beispielsweise in Deutschland, nachfrageorientiert funktioniert. Viele Firmen müssen folglich zunächst überzeugt werden auszubilden und an der Finanzierung zu partizipieren. Eine Schwachstelle im ägyptischen Kontext ist zudem, dass die Ausbilder Fachleute im Betrieb sind, die für ihre Tätigkeit als Ausbilder nicht von der produktiven Tätigkeit freigegeben werden (STA Präsentation TVET Committee Meeting, 10.10.2019; Gespräch mit Herr Wickenberg, 25.09.2019). Es findet keine Kooperation mit dem Bildungsministerium hinsichtlich des neuen Konzepts der „Applied Schools of Technology“ statt. Insbesondere sieht El Sewedy sich auf einem anderen Level in der Berufsbildungslandschaft und bewertet das Konzept vielmehr als ein „re-branding“ des bereits existierenden Modells.

### ***Egyptian German Technical Academy (EGTA)***

Die Firma Siemens in Ägypten hat festgestellt, dass von etwa 2000 Bewerbern nur etwa 20 für eine Stelle geeignet waren (1%). Das Projekt zur Etablierung der EGTA ist Teil der strategischen Allianz zwischen Siemens und der deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Die Verhandlungen mit der ägyptischen Regierung dauerten zwei Jahre. Das Projekt hat einen Gesamtwert von 24 Millionen Euro, davon 17,7 Millionen Euro von Siemens und 6,3 Millionen Euro von der GIZ. Die Akademie hat zum Ziel bis 2021 insgesamt 5.500 Ägypterinnen und Ägypter auszubilden. Die Akademie bietet industriespezifische und formative Ausbildungsmodulen an. Es gibt keinen festgeschriebenen Lehrplan, sondern der Ansatz ist sehr individualisiert, abhängig von den Anforderungen beziehungsweise dem Qualifikationsniveau. Industriespezifisches Training findet in den Bereichen Energie und industrieller Automatisierung statt, formative Bereiche umfassen mechanische Fähigkeiten, elektrotechnische Fähigkeiten, Automatisierungsfähigkeiten und interdisziplinäre Fähigkeiten. Während des Lernprozesses findet eine kontinuierliche Bewertung der allgemeinen Fähigkeiten, Grundfähigkeiten und technischen Fähigkeiten statt, sowie am Ende eine summative Evaluation. Die Akademie arbeitet eng mit dem *Productivity and Vocational Training Department (PVTD)* des Industrie- und Handelsministeriums zusammen, insbesondere dem *Technology Competency Center (TCC)* und dem *Staff Training Institute (STI)*. Das TCC ist ein zweijähriges technisches Institut, welches 2017 im Rahmen eines Kooperationsabkommens zwischen der GIZ und Siemens in El Amerya gegründet wurde. Das STI ist ein Lehrerbildungsinstitut des Industrie- und Handelsministeriums, in welchem die Berufsschullehrer pädagogische Fortbildung erhalten und somit ein Pool an Lehrkräften geschaffen wird. Ein Großteil der Lehrer aus diesem Pool hat ein Ingenieursstudium absolviert, einige sind auch Techniker.

Ende 2018 wurde eine Bedarfsanalyse (TNA) durchgeführt bezüglich der pädagogischen Fähigkeiten, soft skills und technischen Anforderungen, wobei nun ein stärkerer Fokus auf technisches Training für die Akademie gelegt werden soll. (Email-Austausch mit Mariam Walid, GIZ vom 11.07.2019).

Die Hauptdefizite hinsichtlich des technischen Wissens sind ein gutes grundlegendes und logisches Denken und Verstehen. Ein Beispiel ist die Programmierung eines SPS S7/1500, wo die meisten Trainer Grundlegendes wie das Ohm-Gesetz nicht anwenden können oder keine ausreichenden Kenntnisse und Erfahrungen gesammelt haben, um neue Geräte zu bedienen. Was die Methoden anbelangt, so sind die Hauptdefizite das Verständnis von Präsentation und bidirektionaler Ausrichtung des Trainings, Gruppenarbeit und die Einbindung von Auszubildenden in den Unterricht. Das Verhältnis zwischen theoretischem und praktischem Input ist sehr unausgewogen. Die meisten Trainer haben Probleme dabei mehrere Felder in einer Unterrichtsstunde zu kombinieren oder parallel zu unterrichten, um projektbezogenes Training durchzuführen. Es wird sehr häufig sequentieller Unterricht gemacht, wonach ein Thema nach dem anderen behandelt wird, ohne jedoch einen Bezug zwischen diesen herzustellen, was für projektbasiertes Training relevant ist. Die Trainer des PVTD haben oftmals zwar das technische Know-how; ihnen fehlt jedoch die pädagogische Kompetenz, dieses Wissen an die Studenten weiterzugeben. In den Trainings wurde beobachtet, dass sie dazu neigen Arbeiten an den Maschinen selbst durchzuführen, um Zeit zu sparen und mögliches Ausschussmaterial zu vermeiden, was jedoch keinen Lerneffekt bei den Auszubildenden hat. Als Leitplan für das Training und zur Überprüfung der erreichten Lernziele wurde sogenannte „Log-Books“ entwickelt. Dabei war die Idee ursprünglich, dass diese durch gemeinsamen Input von Firmen und Trainern entwickelt werden. Allerdings hat sich herausgestellt, dass die Kompetenz zur Lehrplanentwicklung nicht vorhanden ist. Defizite sind im Projektmanagement zu beobachten, das heißt wie man etwas mit systematischer Planung und konkreten Schritten angeht und dann auch ausführt (Email-Austausch mit Herr Thomas Hitzner, Leiter der EGTA, vom 15.07.2019; Besuch der EGTA am 14. Und 17.10.2019).

Die Trainingsakademie stellt sozusagen als industriespezifischer Lückenfüller die Spitze der dreistufigen Pyramide der strategischen Allianz zwischen Siemens und der GIZ als Vertreter des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) dar. Die Basis bildete die Transformation der Zeil Al Abedin Berufsschule in Kairo basierend auf dem deutschen dualen System. Das Siemens Portfolio in dieser Berufsschule umfasst die Bereiche Mechatronik und Elektronik. Dabei wird versucht für andere Akteure des Privatsektors Lobby zu betreiben, um sich auch im dualen System zu engagieren. Die Transformationen des Humankapitals, der Manager und Trainer wurde als der schwierigste Teil bewertet.

### Zwischenfazit

Die Vielzahl der Programme und Modelle des ägyptischen Berufsschulsystems sind Ausdruck einer starken Fragmentierung und eines hohen Grades an Komplexität. Der größte Anbieter schulischer Berufsbildung ist das ägyptische Bildungsministerium mit den technischen Sekundarschulen, die überwiegend theoretisch ausgerichtet sind. Praxisbezogene Ausbildungsmodelle gehen oftmals auf Projekte zurück, die durch internationale Entwicklungshilfeorganisationen eingeführt worden sind und oftmals auf das Problem einer mangelnden Kooperation zwischen Schule und Betrieb stoßen, da sich diese Form der Arbeitsteilung im ägyptischen Kontext traditionell nicht etabliert hat. Lokale Betriebe klagen in zunehmendem Maße über das Fehlen von qualifizierten Fachkräften, sind jedoch oftmals nicht bereit, sich an den Kosten für die Ausbildung zu beteiligen. Einige der größeren Unternehmen haben als Reaktion auf die unzureichende Qualifizierung von jungen Ägypterinnen und Ägyptern durch das staatliche Berufsschulwesen, eigene institutionelle Strukturen etabliert, nicht zuletzt auch um dem steigenden Wettbewerbsdruck der globalen Märkte zu begegnen.

## 12. REFORMBESTREBUNGEN DES BILDUNGS- UND BERUFSBILDUNGSSYSTEMS

### 12.1. DIE NEUE BILDUNGSREFORM DER REGIERUNG

We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them.

- Albert Einstein

Im August 2017 kündigte der Minister für Bildung und Technische Bildung, Dr. Tarek Shawki ein umfassendes Reformprogramm des Bildungs- und Berufsbildungssystems an. Dabei implizieren die Begriffe *Education 2.0* und *Technical Education 2.0* einen komplett neuen Ansatz, der sich in seiner Philosophie, den Zielen, Lehr- und Bewertungsmethoden von dem bisherigen Ansatz unterscheidet. Die ambitionierte Bildungsreform sieht mittelfristig die Neugründung von 50.000 Schulen und die Ausbildung von zwei Millionen Lehrenden für 20 Millionen Schülerinnen und Schüler vor.

Die Vision der neuen Bildungsstrategie ist die Sicherstellung von hoher Qualität und für den Arbeitsmarkt relevante Bildung für alle Ägypterinnen und Ägypter, wobei der Student im Zentrum des Lernprozesses steht. Die Positions- und Strategiepapiere der Regierung betonen die Hervorbringung von Staatsbürgern mit den Charaktereigenschaften, die für das 21. Jahrhundert notwendig sind (*21<sup>st</sup> century skills*), darunter kritisches Denken, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Wettbewerbsfähigkeit und Selbstbewusstsein (*National Strategic Plan for Pre-University Education 2007/08 – 2011/12, Strategic Plan for Pre-University Education 2014- 2030, Egypt Vision 2030*). Gleichzeitig sollen die Staatsbürger Stolz auf die Geschichte ihres Landes und gewillt sein, die Entwicklung des Landes mitaufzubauen, um mit dem wachsenden Wettbewerb auf regionaler und internationaler Ebene mithalten zu können. Obwohl in vielen Artikeln und Pressemitteilungen eine Differenzierung zwischen *Education 2.0* und *Technical Education 2.0* gemacht wird, lässt sich kein gesondertes Strategiepapier für das berufliche Bildungssystem finden, was die enge Anbindung des Berufsbildungssystems an das Allgemeinbildungssystem verdeutlicht. Im nationalen strategischen Plan für Prä-universitäre Bildung 2007/08 – 2011/12 gab es noch kein gesondertes Kapitel, das der beruflichen Bildung gewidmet ist. Erst im darauffolgenden Strategieplan für den Zeitraum 2014 – 2030 wird diese Trennung vorgenommen, im Einklang mit Ägyptens Vision 2030. Im Strategieplan 2016 – 2020 des ägyptischen Handels- und Industrieministeriums wird die Entwicklung der beruflichen Bildung als gesonderte Säule ausgewiesen.

Gleichzeitig ist dieses umfassende Bildungsreformprojekt nicht der erste Versuch der ägyptischen Regierung, einen Reformprozess zur Beseitigung der strukturellen Probleme des Bildungssystems zu initiieren. Frühere Reformversuche, die oft mit neoliberalen Wirtschaftsreformen einhergingen und im Kontext internationaler Entwicklungshilfen stattgefunden haben, haben sich als nicht nachhaltig erwiesen und führten mitunter zur Verschlechterung des staatlichen Bildungswesens. Den neoliberal geprägten Reformversuchen lag meist die Annahme zugrunde, wirtschaftliche Liberalisierung und insbesondere Privatisierung führen zu gesellschaftlichem Fortschritt. Mit der Unterzeichnung der universalen Erklärung *Education For All* in 1990 durch die ägyptische Regierung und die darauffolgende Ausrufung der Bildungsdekade, wurden Reformmaßnahmen zur Verbesserung des Zugangs zur Elementarbildung und der Verringerung des Analphabetismus unternommen.

Nichtdestotrotz wurden nicht die eigentlichen strukturellen, teilweise auch historisch verankerten Probleme wie das wachsende Studenten-Lehrer-Verhältnis, die niedrigen Löhne der Lehrkräfte, sowie der schlechte Zustand der Schulinfrastruktur angegangen. Gerade durch Strukturanpassungsmaßnahmen werden staatliche Bildungsausgaben stark gedrosselt, was zu einem Dilemma führt, wenn dies mit einer Verschlechterung des staatlichen Bildungssystems einhergeht. Zur Stabilisierung der Volkswirtschaft Ägyptens, die sich in den späten 80er-Jahren durch ein starkes makroökonomisches Ungleichgewicht mit Leistungsbilanz- und Haushaltsdefizit und damit hohen Staatsschulden auszeichnete, beschloss die damalige ägyptische Regierung im Jahr 1991 mit dem Internationalen Währungsfonds ein Strukturreformprogramm (*Economic Reform and Structural Adjustment Programm*, kurz ERSAP).

In einer globalisierten Welt sind staatliche Akteure nicht nur auf nationaler Ebene tätig, sondern zunehmend auch auf internationaler Ebene. Seit den 1990er Jahre treten immer mehr neue Akteure und Regierungsformen auf, die die Autorität einzelner Nationalstaaten in Bildungsfragen herausfordern, darunter vor allem internationale Organisationen. Dabei kann unterschieden werden zwischen solchen, die bereits auf diesem Gebiet aktiv waren und ihr Handlungsfeld mit neuen Aktivitäten ausgeweitet haben und solchen, die sich bisher nicht mit Bildung beschäftigt haben und diese als neue Aufgabe in ihre Agenda integriert haben. Als Beispiel für ersteres lässt sich die UNESCO (engl.: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) nennen, die als eine der ältesten Organisationen in der Bildungspolitik seit 1945 die Aufgabe der Entwicklung und des Vorschlags von Konventionen, Resolutionen und Empfehlungen hat, heute aber auch zunehmend Konzepte zur Förderung von lebenslangem Lernen formuliert oder Rahmenlehrpläne entwickelt. Zur zweiten Kategorie zählen zum Beispiel die Internationale Arbeitsorganisation und die Weltbank, die traditionell kein Bildungsmandat haben, jedoch inzwischen auch in unterschiedliche Bildungsprojekte involviert sind (Leuze et al., 2009).

So unterstützt die Weltbank beispielweise das neue Bildungsreformprogramm (*Education 2.0*) der ägyptischen Regierung mit einem Darlehen in Höhe von USD 500 Millionen<sup>27</sup>. Durch die Erweiterung von Handlungsfeldern und die Bereitstellung regional und universal anwendbarer Modelle kommt es zur Veränderung der Bildungspolitikgestaltung auf nationaler Ebene, da die internationalen Organisationen den Inhalt der Bildungsdebatten und Reformprojekte mit beeinflussen, nicht zuletzt auch aufgrund ihrer Kapazitäten, Veränderungen der Bildungspolitik eines Staates zu bewirken.

Reformen fußen immer auf einer Änderung der bestehenden Strukturen und werden nicht selten als riskant empfunden. Dabei wird das Risiko der Beibehaltung des Status quo, der „bewährten Strukturen“ oftmals unterschätzt oder erst gar nicht gesehen (Luhmann, 2002: 333), was zum Teil auch aus den kulturellen Denk- und Verhaltensweisen abgeleitet werden kann. Gerade in einem Land wie Ägypten ist Sicherheit ein wichtiger Motivationsfaktor, wohingegen neue unbekannte Verhaltensweisen und Innovationen eher mit Vorsicht genossen werden. Dementsprechend hoch ist der Unsicherheitsvermeidungsindex für Ägypten (=80). Eine Studie des US-Wissenschaftlers Scott Shane zeigte, dass Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung generell langsamer bei Innovationen sind (Hofstede et al. 2010: 212).

---

<sup>27</sup> Pressemitteilung der Weltbank 13.04.2018 online: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/04/13/world-bank-provides-us500-million-to-egypt-for-improving-teaching-and-learning-conditions-in-public-schools> [Stand: 10.02.2020]

Der Status quo gilt gewissermaßen als „Pazifikationsformel“ unterschiedlicher Interessen, da er sich als Ergebnis der Geschichte bewährt hat, während Reformprojekte diesen interessenpluralen Frieden auflösen und die Differenzen revitalisieren und sichtbar machen (Luhmann, 2000: 335). Zunächst einmal kommt es jedoch immer zu einer Differenz zwischen den Protagonisten der Reform und den Betroffenen und der Erfolg der Reform hängt davon ab, wie das System mit der Differenz umgeht. Gleichzeitig sind Organisationen nicht-triviale Systeme (vgl. Heinz von Foerster), die sich dadurch kennzeichnen, dass ihr Input und ihr Output in einem nicht kausalen Verhältnis stehen und somit die Folgen von Reformimpulsen schwer kalkulierbar sind. Reformen, auch wenn sie eine gute Intention verfolgen, stoßen immer auch auf Widerstand, da sie auf ausgedachten Zielen beruhen und ihr Erfolg nicht garantiert ist. Reformen bedeuten immer auch Ungewissheit der Zukunft, was oftmals dadurch entschärft wird, dass entsprechende vergleichbare Formen bereits in anderen Organisationen realisiert worden sind, sodass man sich an ein Muster halten und entsprechende Erfahrungen zu Nutzen machen kann (ebd.: 339). Gleichzeitig werden hier systemspezifische Unterschiede der Organisationen ignoriert und die Übertragbarkeit der Reform von der einen Organisation auf die andere postuliert.

Gerade das Erziehungs- und Bildungssystem, was sich als autopoietisches Teilsystem aus dem gesamtgesellschaftlichen System ausdifferenziert hat (vgl. Luhmann, 1984, 2000, 2002) zeichnet sich durch eine hohe Abhängigkeit vom Staat und damit vom politischen System aus, was sich daraus ergibt, dass das Schulsystem unter staatlicher Aufsicht steht und der Staat als Geldgeber die Organisationen des Erziehungssystems mit wichtigen Ressourcen versorgt. Dabei bildet diese Angewiesenheit des Erziehungssystems auf die Politik bei gleichzeitiger Beanspruchung von Autonomie einen konstitutiven Widerspruch der strukturellen Kopplung zwischen beiden Systemen. Eine Ausprägung dieses Paradoxons ist dabei die Begrenztheit der Fähigkeit von Bildungseinrichtungen, sich selbst zu reformieren und andererseits aber ein ausgeprägter Reformaktivismus auf Seiten des Politiksystems, wobei intendierte Reformen sich vielfach nicht in den realen Handlungen der Organisationen des Erziehungssystems niederschlagen (Luhmann, 2000: 106). Wenn es nicht gelingt Vermittlungsprozesse zwischen dem Politik- und Erziehungssystem anzulegen, um eine Umsetzung der politischen Vorgaben sicherzustellen und ihre Nachhaltigkeit zu garantieren, können diese Reformversuche auch scheitern (vgl. Drieschner/Gaus, 2014: 370). Im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs der ägyptischen Regierung kann dieser Reformaktivismus beobachtet werden, zum einen durch Statements der Regierungsmitglieder in offiziellen Pressemitteilungen, aber auch der bilateralen und multilateralen Treffen zwischen hochrangigen Offizieren. Als Beispiel für letzteres können die Staatsbesuche des ägyptischen Präsidenten in Deutschland im Laufe des Jahres 2019 genannt werden, wobei das Thema der Bildungsreform jedes Mal weit oben auf der Agenda stand.

Bildungsprozesse gehen im Anschluss an Rainer Kokemohr aus Krisenerfahrungen hervor, aus der Konfrontation mit einer Problemlage, „für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller, 2012:16). Diese können sich aus gesellschaftlich bedingten Problemlagen aber auch individuellen Krisenerfahrungen in verschiedenen Lebensphasen speisen. Im ägyptischen Kontext zeigt sich eine solche Krise an der hohen Jugendarbeitslosenrate bei gleichzeitigem steigenden Bevölkerungswachstum, einem Fachkräftemangel und dem schlechten Abschneiden des Landes in globalen Rankings in Bezug auf Bildungsqualität und Wettbewerbsfähigkeit. Sowohl endogene als auch exogene Krisenfaktoren können als Antriebskräfte für die neue Bildungsreform identifiziert werden.

Hinzu kommen Publikationen und Studien durch internationale Entwicklungsorganisationen (Länderbericht der Weltbank, Weltwirtschaftsforum, ETF Torino Prozess, USAID Report), die zu einer grundlegenden Bildungsreform aufrufen.

Bereits in der nationalen Strategie für voruniversitäre Bildung (2007/08 – 2011/12) ist von einem Paradigmenwechsel die Rede, wobei die Strategie als ein proaktives an Stelle eines reaktiven Instruments für den Eintritt Ägyptens in ein Zeitalter der Wissensgesellschaft und der Wettbewerbsfähigkeit deklariert wird. Es wurden zwölf Schwerpunktprogramme festgelegt, zu denen unter anderem auch eine umfassende Lehrplan- und Lehrtechnologiereform zählt. Hier wird bereits auf einen neuen Lehrplanrahmen sowie neue Lehrmethoden hingewiesen. Auch sollte ein Monitoring- und Bewertungssystem etabliert werden, um die Leistungsfähigkeit aller Bildungseinrichtungen zu überprüfen. In dem Fünfjahresplan wurde beschlossen nachhaltige Berufsentwicklungssysteme zu etablieren, basierend auf einem kaskadierenden Ausbildungsmodell, um Lehrern Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung zu bieten und die Führungskapazitäten auf allen Ebenen (Bezirks-, Gouvernorats-, und Zentralebene) aufzubauen (Ministry of Education, 2007: 130). Im Kapitel *Human Resources and Professional Development* wird die dringende Notwendigkeit von schulischen Weiterbildungsprogrammen für Lehrkräfte betont (ebd.: 140). Dass diese Ziele nur teilweise oder gar nicht realisiert wurden, wird im neuen Strategiepapier für 2014 – 2030 sowie der neuen Bildungsreform deutlich (Ministry of Education, 2007; 2014). In der Strategie von 2008/09 – 2011/12 wird die Lehrplanentwicklung als alleinige Verantwortung des Bildungsministeriums konstatiert, wobei dieses sich zur kontinuierlichen Überprüfung und Weiterentwicklung des Lehrplans verpflichtet, um alle Aspekte mit Bezug auf kritisches Denken und kognitiven Fähigkeiten einzubeziehen (Ministry of Education, 2007: 81). Ein an den notwendigen Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts und den Arbeitsmarktanforderungen ausgerichteter Lehrplan kann nur unter Einbindung verschiedener Akteure des Bildungssystems und benachbarter Systeme entwickelt werden. Akteure des Beschäftigungssystems können eine bessere Auskunft darüber geben, welches Wissen und welche Fähigkeiten in ihrem unmittelbaren Arbeitskontext gefordert sind, während Eltern Auskunft darüber geben können, welchen erzieherischen Aufgaben sie aufgrund ihrer Komplexität nicht nachkommen können und diese somit auf das Bildungssystem übertragen werden müssten (vgl. Luhmann, 2002: 70). Eine der prioritären Zielsetzungen im Rahmen der Lehrplanreform war die Verbindung von Wissen mit Können, also ihrer praktischen Anwendung. Jedoch ist die Angebot-Nachfrage-Diskrepanz von Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bis heute eines der zentralen Herausforderungen und Probleme des ägyptischen Bildungssystems.

Die neue Bildungsreform der ägyptischen Regierung gründet auf sechs Kernkomponenten, die aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen:

### Komponente 1: *Education 2.0*

Das neue Bildungssystem wurde zum neuen Schuljahr im September 2018 im Kindergarten (KG1 - KG2) sowie der 1. Klasse der Grundschule eingeführt, wobei ein auf den Lernenden ausgerichteter Ansatz verfolgt wird, bei dem Kreativität, Neugier, emotionale Entwicklung, Entdeckung eigener Stärken und die Fähigkeit zu lernen im Fokus steht. Betont wird ein kompetenz-basiertes Lernen zur Entwicklung der Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert mit dem Ziel des Aufbaus einer Gesellschaft, die lernt, denkt und innovativ ist. Zudem soll eine kontinuierliche und formative Beurteilung das Lernen fürs Leben und nicht nur für die Prüfung unterstützen.

Das neue Bildungssystem verfolgt dabei nach Aussagen des Bildungsministeriums einen multidisziplinären Ansatz, wobei die Fächer Sprachen, Mathematik, Sozialkunde und Wissenschaft miteinander kombiniert werden, indem verschiedene Themen behandelt werden, die von einem einzigen Lehrer unterrichtet werden.

### Komponente 2: *Education 1.0*

Diese Komponente zielt auf eine Verbesserung, jedoch keine komplette Umgestaltung des bestehenden Bildungssystems ab, wobei dies besonders die Sekundarstufe (arabisch: *Thanawyya Amma*) betrifft. Die Lehrpläne der Sekundarstufe sollen zwar jährlich aktualisiert und angepasst werden, jedoch soll es keine komplett neuen Lehrpläne geben. Neu ist die Bewertungs- und Prüfungsform, wobei es nicht nur eine einzige Abschlussprüfung am Ende des Jahres geben soll, sondern zwölf unterschiedliche Examen über die drei Jahre verteilt und davon die sechs besten Ergebnisse für die Abschlussbewertung herangezogen werden. Die kumulative Bewertungsmethode hat dabei keine Auswirkungen auf die Auswahlkriterien für den Zugang zur Universität. Damit wird jedoch ein grundlegendes strukturelles Problem des ägyptischen Bildungssystems ignoriert, nämlich die faktische Degradierung des Berufsbildungszweigs zu einem zweite-Wahl Karrierepfad, dessen Wahl nicht auf Freiwilligkeit beruht. Die Vereinheitlichung der Prüfungen soll abgeschafft werden und durch unterschiedliche Prüfungen auf Schulebene ersetzt werden. Die bislang auf Auswendiglernen ausgerichtete Prüfungsmethode soll durch die Open-Book-Methode<sup>28</sup> ersetzt werden, um nicht nur Wissen abzufragen, sondern die Anwendung von Wissen zu trainieren.

### Komponente 3: Japanische Schulen („*Tokkatsu*“)

Ziel der Einführung der japanischen Schulen ist die Bereitstellung eines Umfelds für qualitatives Lernen durch Anwendung wichtiger Konzepte, die Unabhängigkeit, Kooperation, Disziplin und soziales Verhalten fördern. Im Zentrum des Ansatzes steht die ganzheitliche Entwicklung des Kindes durch spezielle spielerische Aktivitäten (japanisch: *Tokkatsu*), was durch drei Säulen gestützt wird: Ein solides akademisches System, eine geistige und körperliche Gesundheit und den Charakteraufbau.

### Komponente 4: Schulen für angewandte Technik (*Schools for Applied Technology*)

Die Sekundarschulen für angewandte Wissenschaften können dem Reformprogramm *Technical Education 2.0*, welches der Kern der derzeitigen Transformation des Berufsbildungssystems darstellt, zugeordnet werden. Dieses wird im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt. Das Modell der *Applied Technology Schools* basiert dabei auf einem komplett neuen Zertifizierungssystem, welches durch internationale Qualitäts- und Kompetenzstandards implementiert und reguliert werden soll. Die Schulen bieten entweder einen dreijährigen Sekundarabschluss oder ein fünfjähriges technisches Diplom. Der Fokus liegt dabei auf der Qualität, die durch die Partnerschaft mit international akkreditierten Institutionen sichergestellt werden soll. Die Industriepartner werden in das neue Konzept involviert, um sicherzustellen, dass das neue System im Einklang mit lokalen und globalen Markttrends ist. Ziel ist die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte, die in der Lage sind Ägypten in einen globalen Produktionsstandort zu verwandeln.

---

<sup>28</sup> Bei dieser Prüfungsmethode sind praktisch alle schriftlichen Hilfsmittel, insbesondere Textbücher und Skripte, zugelassen.

### Komponente 5: Wissensdatenbank (*Egyptian Knowledge Bank*)

Die Wissensdatenbank wurde 2016 eingeführt und gilt als eine der größten und wichtigsten nationalen Projekte der Geschichte des modernen Ägyptens mit Zugang zu verschiedener arabischer und englischer Literatur, die für alle Ägypterinnen und Ägypter kostenlos zugänglich ist.

### Komponente 6: *Teachers First*

Die Initiative *Teachers First* wurde bereits 2015 initiiert und hat sich zum Ziel gesetzt, das professionelle Verhalten von Lehrerinnen und Lehrer zu fördern und Lehr- und Lernmethoden zu verbessern. Das von der ägyptischen Regierung implementierte Programm soll die kontinuierliche professionelle Entwicklung der Lehrer und praxisbezogene Gemeinschaften (*communities of practice*) fördern und die Lehrer im Lernprozess begleiten. In 2018 haben nach Angaben des Bildungsministeriums über 4500 Lehrer an dem Programm teilgenommen. Bis Ende 2019 soll diese Zahl auf insgesamt 500.000 Lehrer ansteigen (Ministry of Education: *New Education System*).

Bei der Implementierung der neuen Bildungsreform wird eine zweigleisige Strategie, bestehend aus zwei parallelen Reformsträngen, verfolgt: Zum einen die sukzessive, zielgerichtete Verbesserung des bestehenden Systems (*Education 1.0*) und zum anderen die Modernisierung des Bildungssystems durch umfassende Reformmaßnahmen (*Education 2.0*). Die Bildungsreform sieht eine graduelle Implementierung über die Jahrgangsstufen bis zur Sekundarstufe vor, wobei bis 2030 *Education 2.0* das einzig existierende Bildungssystem in Ägypten sein soll. Den Aussagen des Bildungsministers zufolge soll ein komplett neues Bildungssystem vergleichbar mit Singapur, Korea und Indonesien aufgebaut werden (Almasrallyoum, 2018). Im Zuge der bilateralen Kooperation zwischen Ägypten und Deutschland, gab der Bildungsminister jüngst bekannt, dass Präsident Abdel Fatah El-Sisi die Anweisung gegeben habe, in Ägypten das deutsche Bildungssystem zu implementieren, vergleichbar mit der Implementierung des japanischen Systems (Moneim, 2019).

Ein Bildungssystem kann jedoch nicht von einem anderen kulturellen und historischen Kontext eins zu eins importiert werden, sondern muss immer auch die unmittelbare Umwelt des jeweiligen gesellschaftlichen Systems mitberücksichtigen, da System und Umwelt unweigerlich miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Die Differenz von System und Umwelt ist eine notwendige Bedingung für die Existenz von Systemen (Luhmann, 1984, 1988, 2002). Für die Funktionsfähigkeit eines Systems in einer unbekannten Umwelt, müssen die Systemgrenzen gegenüber der Umwelt zunächst neu definiert werden und darauf basierend, entsprechende Strukturen geschaffen werden, die neuen „Sinn“ schaffen, welcher dann erfolgreiche sinnbehaftete Kommunikation und somit Interaktion mit der Umwelt ermöglicht. Kurz gesagt: Es nicht möglich ein gesellschaftliches System wie das Bildungssystem durch ein komplett neues System zu ersetzen und darauf zu hoffen, dass dieses denselben Erfolg wie im Ursprungskontext haben wird. Gleiches gilt auch für die Implementierung der japanischen Schulen in Ägypten (vgl. Komponente 3). Damit solch ein System implementiert werden kann, müssen entsprechende Veränderungen benachbarter Systeme oder gar von Systemelementen vorgenommen werden.

Im japanischen Bildungssystem gibt es einen standardisierten Lehrplan für die Lehrerausbildung, den pädagogische Fakultäten erfüllen müssen und welcher fortlaufend vom sogenannten *Teacher Training Council*, ein Beratungsgremium des Bildungsministeriums, überarbeitet wird.



Gleichzeitig ist ein entsprechend höheres Gehalt für Lehrer gesetzlich vorgeschrieben, wobei garantiert wird, dass bei finanziellen Engpässen lokaler Regierungen, die Löhne der Lehrer nicht betroffen sind (Nemoto, 1999). Die ganzheitliche Erziehung von Kindern steht im Mittelpunkt des japanischen Bildungsansatzes, wobei nicht-kognitive Aktivitäten eine wichtige Rolle spielen. Dazu zählen die Ausgabe von Essen an Mitschüler, das gemeinsame Essen und das Saubermachen nach dem Essen. In einem Gespräch mit einer Verwaltungsmitarbeiterin einer privaten Schule in Kairo wurde die Schwierigkeit der Implementierung dieses komplett neuen Ansatzes im ägyptischen Kontext erwähnt. In der hiesigen Schule sollte der japanische Bildungsstil implementiert werden: Es wurde zwar Mittagessen serviert, jedoch fand nicht das eigentlich damit verbundene darauffolgende Saubermachen durch die Schüler statt. Dies wurde wie üblich von den Reinigungskräften erledigt, wodurch ein wichtiges Element des Bildungsansatzes ausgelassen wurde.<sup>29</sup> Dies zeigt, dass es nicht nur darum geht, erfolgreiche Bildungskonzepte zu importieren, sondern zunächst ihre Elemente zu identifizieren, zu analysieren, zu verstehen und ihre Umsetzungsfähigkeit im eigenen System zu prüfen. Luhmann weist auf die Schwierigkeit der Implementierung von Programmen als eine der Entscheidungsprämissen hin, wobei der „Sinn und ebenso der Sinn der Situation mehrdeutig“ wird, was jedoch „ein Alltagsproblem jeder Organisation ist“ (Luhmann, 2000: 253f.).

Das neue Bildungssystem soll die Verfassung – insbesondere Artikel 19 – 25 reflektieren. In Artikel 19 wird die Vision der Nachhaltigkeitsstrategie Ägyptens Vision 2030, des strategischen Plans für die voruniversitäre Bildung und der derzeitigen Bildungsreform zusammengefasst:

*“Every citizen has the right to education. The goals of education are to build the Egyptian character, preserve the national identity, root the scientific method of thinking, develop talents and promote innovation, establish cultural and spiritual values, and found the concepts of citizenship, tolerance and non-discrimination. The state shall observe the goals of education in the educational curricula and methods, and provide education in accordance with international quality standards.”* (Verfassung der Arabischen Republik Ägypten, 2014)

In Artikel 19 wird zudem auch die Schulpflicht bis zum Ende der Sekundarstufe sowie ihre kostenlose Zurverfügungstellung festgelegt. Die Staatsausgaben für Bildung sollen mindestens 4% des Bruttoinlandsprodukts betragen und sie sollen allmählich erhöht werden, um den internationalen Standards zu entsprechen.

In der Strategie 2014-2030 für prä-universitäre Bildung setzt sich das ägyptische Ministerium für Bildung und berufliche Bildung zum Ziel, eine Quelle für hochqualifizierte Absolventen zu sein, die ein hohes Maß an Innovationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Verantwortlichkeit, Kreativität besitzen und den Ansatz des lebenslangen Lernens verinnerlicht haben, um ihrem Land zu dienen und es nach außen positiv zu repräsentieren. Dafür wird eine Qualitätsverbesserung der prä-universitären Ausbildung und die Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologie in das Bildungssystem angestrebt (Ministry of Education, 2014).

---

<sup>29</sup> Gespräch vom 27.07.2019 mit einer Verwaltungsmitarbeiterin der OASIS International French School in Kairo

Am 3. Mai 2018 kündigte Bildungsminister Dr. Tarek Shawky eine neue Strategie der Lehrpläne und Lehrmethoden des neuen Bildungssystems an, wobei die Philosophie des Rahmenlehrplans die Entwicklung von Fähigkeiten des Lernenden, Unternehmertum sowie die Beherrschung von Selbstlernkompetenzen beinhaltet (Hussein, 2018).

Der neue Lehrplan, der 2018 im Kindergarten (KG1 und KG2) und der ersten Grundschulklasse eingeführt wurde, verfolgt dabei einen multidisziplinären Ansatz, der sich im Aufbau des neuen Curriculums und der Aufteilung in vier Fachgebiete widerspiegelt:

1. Sprachen: Arabisch, Englisch, zweite Fremdsprache;
2. Wissenschaften und Technologie: Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften;
3. Kunst: Kunstpädagogik, Musik, Theater und Medien;
4. Persönliche und soziale Bildung: Religion, Gesundheit und Sport, berufliche Bildung.

Innerhalb dieser Fachbereiche werden die einzelnen Themen nicht als getrennte Blöcke unterrichtet, sondern in Form von interdisziplinären Einheiten, mit dem Ziel des Charakteraufbaus und der Kompetenzentwicklung im frühen Alter. So lernt ein Erstklässler die Fächer Arabisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Kunst, Musik, Theaterpädagogik und Medien in Form von multidisziplinären Einheiten, was bedeutet, dass auch die Lehrbücher nach Modulen und nicht nach einzelnen Fächern strukturiert werden, sodass jedes akademische Jahr sechs kompetenzbasierte Einheiten enthält. Eine Ausnahme bilden Englisch und Religion, die jeweils eigene Lehrbücher haben. In der Vorbereitungsstufe werden die Fächer getrennt, und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit zwischen Fächern zu wählen, zum Beispiel innerhalb des Fachgebiets Kunst zwischen bildender Kunst, Musik, Theater und Medien. Wissenschaft und Technologie wird als integriertes Modul angeboten. Innerhalb des Fachgebiets persönliche und soziale Bildung wählen die Schülerinnen und Schüler einen beruflichen Bildungszweig (Landwirtschaft, Industrie, Handel, Hotellerie). Im dritten Jahr der Vorbereitungsstufe kommt ein berufliches Projekt sowie die Berichterstattung hinzu (Alwan, 2018). Eine Neuheit ist die Einführung der arabischen Sprache ab der ersten Klasse in allen staatlichen und experimentellen Sprachschulen<sup>30</sup>.

Wie der Bildungsminister erklärte, soll mit der Muttersprache (Arabisch) begonnen werden, bis die Schülerinnen und Schüler diese beherrschen. Englisch soll dabei als getrenntes Fach von der ersten Klasse an unterrichtet werden, wobei die Möglichkeit besteht ab der Sekundarstufe andere Fächer wie Wissenschaften in Englisch statt Arabisch zu wählen. Gerade unter den Eltern der Schüler von Sprachschulen löste diese Änderung im Lehrplan eine Debatte aus, wobei der Regierung eine „Arabisierung“ des Curriculums vorgeworfen wurde (Reda, 2018). Die Experimentalschulen werden von der Mittelschicht oft als eine kostengünstige Alternative zu den privaten internationalen Schulen betrachtet, aufgrund des englischen Lehrplans und einer besseren Bildungsqualität im Vergleich zu den staatlichen Schulen (El-Gundy, 2018).

---

<sup>30</sup> Experimentelle Sprachschulen sind staatliche Schulen, in denen ein Großteil der Lehre in englischer Sprache stattfindet und Französisch oder Deutsch als zweite Fremdsprache anbietet.

Die Entwicklung des neuen Rahmenlehrplans basiert auf einer Zusammenarbeit zwischen dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (englisch: UNICEF), dem ägyptischen Bildungsministerium und nationalen Interessengruppen, wobei die UNICEF-Initiative „Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa“ (LSCE) als konzeptionelle und programmatische Vorlage dient. Dieser Vorschlag für einen Rahmenlehrplan orientiert sich an den vier Lerndimensionen, die erstmals im Bericht von Jaques Delors „Learning. The Treasure Within“ von 1996 (UNESCO, 1996) ihren Ausdruck fanden und für eine vollständige Entfaltung des Potenzials des Menschen notwendig sind: Lernen zu wissen, Lernen zu handeln, Lernen zusammen zu leben, Lernen für das Leben.

TABELLE 15: DIE VIER DIMENSIONEN DES LERNENS

<b>Lernen zu Wissen</b> ( <i>Learning to Know</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombination von Allgemeinwissen mit tiefgründigem Wissen in ausgewählten Fachgebieten</li> <li>• Lernen zu lernen um Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zu nutzen</li> </ul>
<b>Lernen zu Handeln</b> ( <i>Learning to Do</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Qualifikation</li> <li>• Kompetenz, Wissen in unterschiedlichen (auch unbekannten) Situationen gezielt anzuwenden</li> <li>• Teamarbeit</li> <li>• Praktische Anwendung von Gelerntem im Rahmen von Erfahrungen im beruflichen und sozialen Kontext</li> </ul>
<b>Lernen für das Leben</b> ( <i>Learning to Be</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Persönlichkeit entfalten</li> <li>• Autonomie, Urteilsvermögen und Verantwortungsbewusstsein</li> <li>• Förderung von Potentialen: Erinnerungsvermögen, Urteilskraft, Sinn für Ästhetik, manuelle Fertigkeiten, kommunikative Fähigkeiten</li> </ul>
<b>Lernen Zusammenzuleben</b> ( <i>Learning to Live together</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung eines Verständnisses für andere, für ihre Geschichte, Traditionen und Werte</li> <li>• Gegenseitige, globale Abhängigkeiten erfassen</li> <li>• Respekt, Pluralismus, wechselseitiges Verständnis und Frieden</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Delors (1996)

Basierend auf den vier Lerndimensionen wurden zwölf Kernfähigkeiten fürs Leben (englisch: *core life-skills*) identifiziert und in den Rahmenlehrplan integriert. Dabei wird betont, dass die zwölf Kompetenzen kein „Menü“ bilden, aus dem ausgewählt werden kann. Stattdessen müssen alle gleichzeitig berücksichtigt werden, da sie sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Es besteht außerdem keine hierarchische Ordnung, sondern sie sind aufgrund der Gleichwertigkeit auf derselben Ebene angesiedelt.



**ABBILDUNG 44: CORE LIFE SKILLS**

Quelle: UNICEF MENA LSCE-Report (2017: 7)

Einige Analysten und selbst Befürworter des Delors-Berichts konstatierten, dass die Vision und die Ergebnisse vielmehr philosophischer als praktischer Natur seien und sich daher schwer in die Praxis umsetzen ließen und zudem die Operationalisierung einer solchen Vision einen systemweiten ganzheitlichen Rahmen und interdisziplinäre Ansätze erfordere. Die kanadische UNESCO-Kommission bereitete im Zusammenhang damit ein „Discussion kit“ vor, welches als Werkzeug diene, um die Debatte bezüglich der Hauptgedanken des Berichts zwischen verschiedenen Interessengruppen zu erleichtern. Damit wurde deutlich, dass es sich um eine philosophische Vision handelt, die jedoch in Bildungsstrategien übersetzt und für die Praxis brauchbar gemacht werden muss (Tawil/Cougoureux, 2013: 5).

Das Bildungsministerium legt in seiner umfassenden Bildungsreform einen starken Fokus auf die Einführung von Tablets, was den Anschein gibt, dass die verzögerte Einführung von Technologien im Bildungsbereich der Auslöser des schlechten Zustandes des Bildungssystems ist. Damit werden die Probleme im Bildungssystem auf Technologie reduziert und Tablets als Teil der Problemlösung dargestellt. Das revolutionäre Konzept der Einführung der Tablets hat für Kritik bei unterschiedlichen Interessengruppen gesorgt. Einige davon waren der Einführung von Tablets skeptisch gegenüber, nicht zuletzt aufgrund neurowissenschaftlicher Erkenntnisse bezüglich der Auswirkung digitaler Medien auf Kinder im frühen Alter (Spitzer, 2012). Die Kritik basiert zudem auch auf früheren Reformversagen im Jahr 2015, als bereits der Versuch unternommen wurde, 250.000 Tablets einzuführen, jedoch die erwünschten Ergebnisse nicht erreicht worden sind, vor allem da die Tablets Ablenkung stifteten und für andere Zwecke wie Spielen eingesetzt worden sind. Das Technologieexperiment, welches also bereits durchgeführt wurde und gescheitert ist, wird erneut genutzt, ohne die Gründe des Scheiterns zu analysieren und daraus entsprechende Handlungsfelder abzuleiten.

Die Idee der Einführung von Tablets geht bereits auf den ehemaligen ägyptischen Bildungsminister Ibrahim Ghoneim zurück. Im Zuge der Kabinettsumbildung im Jahr 2013/2014 und der Ernennung von Mahmoud Abu Al-Nasr als neuen Bildungsminister, wurde das neue System in die Elementar- und Sekundarschulen von 13 Gouvernoraten eingeführt, wobei sich die Kosten des Projekts auf EGP 400 Millionen beliefen (Youm7, 2015). Es wurden parallel dazu keine entsprechenden Kontroll- und Bewertungsmechanismen zur Evaluierung des Projekts eingeführt. Das Projekt hielt nicht lange an, insbesondere aufgrund mangelnder Infrastruktur, fehlender Dienstleistungen wie Reparaturservice, einer schwachen Internetverbindung, Stromausfällen, Schwierigkeiten beim Herunterladen von Lernmaterial und dem Mangel an geschulten Lehrern. Sowohl die Lehrer als auch die Schüler forderten die Schulbücher, an die sie bislang gewohnt waren, wieder zurück. In der folgenden Amtszeit des neuen Bildungsministers Al-Sherbini (September 2015 – Februar 2017) wurde die Wiedereinführung des Experiments diskutiert, jedoch seitens der Eltern abgelehnt, insbesondere vor dem Hintergrund des Fehlens einer klaren Vision, um die Fehler, die begangen wurden, zu vermeiden (Social Justice Platform, 2018).

Aussagen des derzeitigen Bildungsministers zufolge, war das Problem der vergangenen Versuche der Einführung der Tablets, dass diese ein Endziel darstellten und nicht ein Mittel, wohingegen die gegenwärtige Strategie Schülerinnen und Schüler dazu befähigen will, unterschiedliche Wissensquellen zu nutzen und das Ziel verfolgt eine Vernetzung zwischen dem Studenten, dem Lehrer und dem Lehrplan herzustellen. Das Problem der Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur hat sich jedoch auch im Kontext des neuen Bildungssystems gezeigt, als bereits am ersten Tag der Testprüfung via Tablet in Sekundarschulen das System versagte (Egyptian Streets, 2019). Bei der Anwendung im realen Prüfungskontext versagte das System ein weiteres Mal, woraufhin die Prüfung im gewohnten Papierformat stattfinden musste (Al-Masry Al-Youm, 2019).

Aus einer internationalen Vergleichsstudie zu Computer- und Informationskompetenzen von Achtklässlern, die von der Universität Paderborn durchgeführt wurde, geht hervor, dass etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler auf den unteren beiden Kompetenzstufen sind. Ein großes Problem sieht die Autorin der Studie, Frau Birgit Eickelmann, darin, dass vor allem in Ausstattung investiert wird statt in pädagogische Konzepte, Lehrkräftequalifizierung und den Schulentwicklungsprozess als solches. Folglich sind die Schüler nicht in der Lage reflektiert, produktiv und kreativ mit digitalen Medien umzugehen, sie können keine Informationen reflektiert bewerten, hinterfragen woher die Informationen kommen, wie sie einzuordnen sind und ob sie für den weiteren Lernprozess von Relevanz sind. Das macht sie anfällig für die derzeit sehr prominenten „Fake News“. Ein zentraler Aspekt, der auch eine Erklärung für die Spitzenpositionen einiger Länder wie Dänemark, Finnland oder Frankreich liefert, ist die Art der Umsetzung und der Nachdruck bei den Entwicklungen. Dagegen wird in Deutschland sehr viel über Digitalisierung und die Digitalstrategie der Bundesregierung gesprochen und es finden sich gute Konzepte und Idee, jedoch mangelt es an der Umsetzung dieser in die Praxis. Eickelmann weist darauf hin, dass nicht allein die Schulentwicklungsarbeit vor Ort ausschlaggebend ist, sondern auch die Rahmenbedingungen stimmen müssen, das heißt der technische Support, der pädagogische Support, die IT-Ausstattung, qualifizierte Lehrkräfte und das Vorhandensein entsprechender Materialien (Deutschlandfunk, 2019). Diese Analyse ist an dieser Stelle erwähnenswert, da dies für den ägyptischen Kontext und die Implementierung einer neuen Reform ausschlaggebend ist.

Es lassen sich hier gewisse Parallelen erkennen, insbesondere was den reflektierten und differenzierten Umgang mit Informationen anbelangt, sowie auch die pädagogische Kompetenz für den entsprechenden Umgang mit digitalen Medien.

Reformen sind nach Luhmann „sich selbst generierende Programme für die Veränderung der Strukturen des Systems“ (Luhmann, 2002: 166), wobei bereits in der Vergangenheit unternommene und einmal oder mehrmals gescheiterte Reformversuche rasch vergessen werden. Die wichtigste Ressource der Reformer ist demnach als Leistung des Systemgedächtnisses das Unterlassen der Evaluation der Ergebnisse und das Vergessen der Gründe, aus denen frühere Reformen gescheitert sind (Luhmann, 2002:167, 2000: 338, 340). Sowohl das Vergessen der Gründe des Scheiterns als auch das Unbekanntsein der Zukunft sind Bedingungen der Möglichkeit von Reformen (Luhmann, 2000: 338). Reformen im Bereich von Bildungssystemen funktionieren dann am besten und bringen den deutlichsten Gewinn für alle, „wenn sie von unten her wachsen, also von einzelnen Lehrern und Schulen her, und daß man sich auf ziemlich schlechte Resultate einstellen muß, wenn sie von oben übergestülpt werden“ (Struck und Würtl, 2001: 53). Auch Bewährtes lässt sich oftmals sehr schwer flächendeckend ausweiten, wenn die Zustimmung vor Ort fehlt.

Die Einführung von Reformen muss immer unter Berücksichtigung aller Betroffenen stattfinden, und es muss stets damit gerechnet werden, dass es Befürworter und Gegner der Reformen gibt. Der Erfolg einer Reform lässt sich schließlich nur durch effektive Monitoring- und Bewertungsmechanismen festlegen, wobei die Ergebnisse an alle Beteiligten kommuniziert werden sollten. Der Mangel an Bewertungsmechanismen und Instrumenten zur Problemanalyse ist ein gemeinsames Phänomen der arabischen Region, wodurch sich auch erklären lässt, weshalb verschiedene Reformprogramme und Initiativen sich entweder überlappen oder mehrmals wiederholt werden. Der Aufbau eines internen Evaluationssystems ist dabei Ausdruck der Reflexionsfähigkeit einer Organisation, die so ihren Entwicklungsprozess eigenverantwortlich und bewusst in die Hand nimmt und steuert. Durch interne Evaluation können Bedarfe ermittelt werden, die zu einer Zielformulierung und Maßnahmenplanung im Programm führen (Heitmann, 2013: 179).

Reformentscheidungen sind in Anlehnung an Luhmann „Entscheidungen über Entscheidungsprämissen in der Absicht den Gesamtzustand des Systems zu verbessern oder zumindest eine sich abzeichnende Verschlechterung aufzuhalten oder abzuwenden“ (Luhmann, 2000: 337). Das Konzept der Entscheidungsprämissen ist ein hilfreiches Werkzeug, um eine Organisation zu verstehen und zu analysieren, wobei die Organisation als soziales System aufgefasst wird. Gleichzeitig dienen sie der „doppelten Kontrolle von Entscheidungsprozessen“: Dabei wird nicht nur das Resultat in Form von beobachtbaren Resultaten oder Produkten in den Blick genommen, sondern auch die Ebene der Prämissen selbst, da diese „möglicherweise Ursache sind für unerwünschte Resultate“ (ebd.: 224).

Luhmann unterscheidet zwischen Programmen, Personen und Kommunikation, die zusammen die Struktur einer Organisation ausmachen und in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Sie dienen als Rahmen für die Bildungsorganisationen, in dem diese „ihre Welt konstruieren, Informationen verarbeiten und immer neu Unsicherheit in Sicherheit transformieren“ (Luhmann, 2000: 238) können. Sie bilden das funktionale Äquivalent zu den binären Codes in gesellschaftlichen Funktionssystemen, die ihre Operationen an diesen Codes orientieren. Dadurch, dass in Ägypten der neue Lehrplan systemweit eingeführt wurde, werden die Prämissen nicht auf eine spezielle Organisation, sondern auf die höhere Systemebene – das ägyptische Bildungssystem – angewandt.

Die Entscheidung über die Reform des Lehrplans ist der Programmprämisse zuzuordnen, wobei es sich aufgrund der Output- bzw. Zukunftsorientierung um ein Zweckprogramm handelt (ebd.: 260f). Zweckprogrammen liegt ein Kausalverhältnis von Mittel und Zweck oder alternativ Problem und Problemlösung zugrunde. Die Reform des Lehrplans in Ägypten ist in diesem Zusammenhang ein Mittel für den Zweck der Verbesserung der Qualität des ägyptischen Bildungssystems, also der „Optimierung des Verhältnisses von Zweck und Mittel“ (Luhmann, 2000: 267), welches auch externer Kritik ausgesetzt ist. Letzteres wird durch viele Berichte und Dokumente der internationalen Entwicklungsorganisationen, allen voran der Weltbank, der Vereinten Nationen (UNESCO) und der amerikanischen USAID deutlich. Zweckprogramme beziehen sich immer auf die Zukunft und implizieren dadurch stets Unsicherheit. In Gesellschaften, in der die Unsicherheitsvermeidung stark ausgeprägt ist, wird häufig auf Routinen und bereits implementierte Programme zurückgegriffen. Der Unsicherheitsvermeidungsindex nach Hofstede ist in Ägypten stark ausgeprägt, was sich in vielen Situationen widerspiegelt. Gerade im Bildungssystem sind Elemente der Unsicherheitsvermeidung zu beobachten, insbesondere in den erwarteten Rollen von Eltern und Lehrern in der Primar- und Sekundarstufe. In Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung werden Eltern nicht in den Entscheidungsfindungs- und Gestaltungsprozess des Lernens einbezogen, sondern allerhöchstens zu Informationsveranstaltungen eingeladen (Hofstede, 2001; Hofstede et al., 2010). Bei Zweckprogrammen sind auch mögliche Nebenzwecke zu berücksichtigen, die typischerweise jedoch nicht ins Programm aufgenommen werden. So ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung des neuen Rahmenlehrplans nicht von innen heraus erfolgte, sondern der externen Hilfe durch das Kinderhilfswerk UNICEF bedurfte. Auch das in die Entwicklung des Rahmenlehrplans involvierte und unter dem Erziehungsministerium angesiedelte Zentrum für Lehrplan- und Lehrmaterialentwicklung (englisch: *Center for Curriculum and Instructional Materials Development*, kurz: *CCIMD*) hat einen nicht-ägyptischen Ursprung und ist seit seiner Implementierung durch die USAID kraft des Ministerialdekrets 192/1989 Gegenstand von Kritik, darunter der Vorwurf vieler einflussreicher Autoren, das Zentrum sei sozusagen der „verlängerte Arm“ der USAID (Mazawi, 2017; Sayed, 2006). Als Nebenzweck kann in diesem Programm der Lehrplanreform die Ausrichtung an den außenpolitischen Zielen der US-amerikanischen Regierung genannt werden.

Die Systemtheorie geht davon aus, dass autopoietische, selbstreferentielle Systeme nicht von außen gesteuert werden können und jede Operation auf systeminterne Entscheidungen über Entscheidungsprämissen zurückzuführen ist. Wie sich in der Beteiligung der UNICEF und der USAID in der Entwicklung des neuen Lehrplans für das ägyptische Bildungssystem zeigt, weisen gerade Bildungssysteme Organisationsmerkmale auf, die auf nicht systeminterne Entscheidungen zurückzuführen sind. Im Regelfall ergibt sich dies aus der Tatsache, dass Bildungseinrichtungen der politischen Außensteuerung unterliegen und somit von den Rahmenvorgaben des politischen Systems abhängig sind. Im ägyptischen Kontext ist eine doppelte Fremdsteuerung zu beobachten, die sich aus der Intervention externer Akteure ergibt.

Bei der Entscheidung über Entscheidungsprämissen ist es notwendig die Reflexionskapazität von Organisationen bzw. Sozialsystemen zu erwähnen, da diese konstitutive Voraussetzung für Selbständerungen im eigenen System ist. Dabei wird hier unter Reflexion die Fähigkeit sozialer Systeme verstanden, sich selbst zu thematisieren, indem ein Leitbild entwickelt wird, sowie sich selbst als geeignete Umwelt anderer Systeme zu verstehen (Heitmann, 2013: 170ff).

Eine Voraussetzung für die Reflexionsfähigkeit ist die „doppelte Schließung“ von Organisationen, Schließung sowohl auf operativer als auch struktureller Ebene bzw. der Ebene von Entscheidungen und Entscheidungsprämissen. Die im Rahmen von Bildungssystemen innersystemischen Entscheidungsbefugnisse über Entscheidungsprämissen werden, beispielsweise im Blick auf die Programme, durch Handlungsspielraum im Rahmen der Lehrpläne ermöglicht, was jedoch in einem kulturellen Kontext wie Ägypten, der durch ausgeprägte hierarchische Strukturen gekennzeichnet ist, nicht umgesetzt werden kann (ebd.: 174). Vielmehr werden Programme zentral bestimmt, wobei den Lehrkräften wenig Handlungsspielraum für die jeweils kontextspezifische Umsetzung zugesichert wird, was wiederum der gesellschaftlichen Rollenerwartung entspricht.

Sowohl bei Konditional- als auch bei Zweckprogrammen können sich Routinen in der Kopplung von Zwecken und Mitteln bzw. Problemen und Problemlösungen entwickeln, die dann im Systemgedächtnis erinnert und angewandt werden, wobei sie den Spielraum für funktionale Äquivalenzen, also Alternativen, einschränken. Der Rückgriff auf erinnerte Routinen oder Erfahrungen anderer Organisationen wird dabei oft einer Neuerung im Sinne einer Innovation vorgezogen, indem das Problem so dargelegt wird, dass sich die bereits bekannten Problemlösungsmuster darauf anwenden lassen (Luhmann, 2000: 277). Durch die Definition des Entscheidungsprogramms Curriculum-Reform wird versucht, die Vielzahl an möglichen Inputs – mit der Frage welches Rauschen in der Umwelt wird vom System in relevante Informationen übersetzt – und möglichen Outputs – mit der Frage welche Wirkungen sollen in der Umwelt erzielt werden – systematisch einzugrenzen mit dem Ziel der Reduktion von Komplexität. Die Entscheidungsprämissen stehen dabei in einer ineinandergreifenden Beziehung, wobei es keine Priorisierung der Prämissen gibt. Damit sie in Systemen oder Organisationen funktional zusammenwirken können, ist ein hohes Maß an Koordination und gegebenenfalls Anpassungsfähigkeit der Entscheidungsprämissen aufeinander erforderlich. Dazu werden sogenannte „Stellen“ geschaffen, die die Prämissen in ein wechselseitiges Passungsverhältnis bringen (Luhmann, 2000: 231ff.).

Das Programm der Lehrplanreform in Anlehnung an die vier Lerndimensionen des Lernens (Delors, 1996) wurde als neue Entscheidungsprämisse implementiert, wobei zum einen die Entscheidung über dieses Programm unter system- und kulturfremder Beteiligung, und zum anderen keine entsprechende notwendige Änderung der anderen Prämissen – Personal und Kommunikationswege – stattgefunden hat. Vielmehr wurde diese aus dem alten Bildungssystem übernommen, sodass sich an dem Kontext, in den das neue Programm implementiert wurde, nicht viel geändert hat. Personen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems bzw. der Organisation müssen für das neue Programm entsprechend qualifiziert sein, wobei es in erster Linie darum gehen müsste, zu verstehen und zu internalisieren, was implementiert werden soll. Es geht dabei nicht nur um die Lehrinhalte und -methoden, sondern auch um neue Denk- und Verhaltensmuster, die erst ausgebildet werden müssen. Einige Eltern beschwerten sich über die unzureichende bzw. fehlende Vorbereitung von Lehrern und anderem Verwaltungspersonal für die Implementierung des neuen Systems, sowohl hinsichtlich des neuen Lehrplans und der Lehrmaterialien als auch der Technologien (Zaki, 2018; Saif, 2019). Sie befürchten zudem, dass das neue System unklar bleibt, da es bislang weder die Schülerinnen und Schüler noch die Eltern verstehen würden. Ein Vater zieht sogar den Wechsel in ein anderes Schulsystem in Erwägung, sollten die Dinge so vage wie jetzt bleiben (Leila, 2019).



In einer Beschwerde, die bis vor den Staatsrat kam, wurde betont, dass das System ohne gründliche Planung eingeführt wurde, und dass es absurd sei, andere Länder zu imitieren, ohne die eigenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die sich von diesen Ländern unterscheiden. Der Autor der Beschwerde plädierte zudem für eine Phase der angemessenen Vorbereitung von Lehrkräften, da seines Erachtens die Mehrheit über die Details und die Mechanismen des Systems nicht informiert war (Saif, 2019).

Bei der Ausrichtung einer Reform an den vier Säulen der Bildung muss sichergestellt werden, dass diese Vision von allen beteiligten Akteuren geteilt, verstanden und internalisiert wird. Gerade in Ägypten kann das Fehlen eines echten Dialogs zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsteilen beobachtet werden, was sich dann in den konstant bleibenden sozialen Problemen der Gesellschaft widerspiegelt. Gleichzeitig müssen Strukturen verändert oder entwickelt werden, sodass ein geeigneter Rahmen für die Umsetzung dieser Vision bereitgestellt wird. Lernen zusammenzuleben ist ein lebenslanger, dynamischer und ganzheitlicher Prozess, durch den gemeinsame Werte praktiziert und internalisiert werden (Delors, 1997).

Bei Personalentscheidungen geht es darum, wer eine konkrete Stelle besetzt, das heißt welche Person mit ihren Persönlichkeitsstrukturen und ihrem Lebenslauf ausgewählt wird. Dabei orientiert sich das System an der Differenz „passend/unpassend“, wofür Bezugspunkte innerhalb des Systems erforderlich sind, die als Entscheidungsgrundlage dienen. Personalentscheidungen erfordern deshalb Stellenbeschreibungen, die notwendige Qualifikationen und Anforderungen an die Personen stellen, die eine bestimmte Tätigkeit ausüben sollen. Stellenbeschreibungen resultieren aus Entscheidungen innerhalb des Systems, wobei in Anlehnung an Luhmann, Personen nicht deshalb ausgewählt werden, „weil man sie liebt oder weil sie sich einkaufen oder weil man mit ihnen verwandt oder befreundet ist, sondern deshalb, weil sie sich, wie man meint, für bestimmte Aufgaben eignen.“ (Luhmann, 2000: 225). Oftmals sind die Entscheidungskriterien in der Organisationskultur des Systems verankert: In Gesellschaften wie Ägypten, die stark hierarchisch ausgerichtet und durch eine große Machtdistanz geprägt sind, wird eine Stelle vermutlich eher mit einer Person besetzt, die weniger eigenständig und autonom arbeitet, sondern ihrem Vorgesetzten gegenüber loyal ist und Dinge nicht hinterfragt. Diese kulturell verankerten Verhaltensmuster können konträr zu neuen Programmen stehen, wenn diese – wie im Falle der vier Säulen der Bildung – gerade auf selbstverantwortliches und eigenständiges Handeln sowie Handlungsspielraum für neue Ideen ausgerichtet sind. Die Entscheidungen für eine Person an einer Stelle wirkt sich auf die Entscheidungsmuster der Organisation aus, und ist somit ein wichtiger Vorgang.

Für die Implementierung eines neuen Programms wie der Reform des Lehrplans, ist eine entsprechende Neubeschreibung der Stellen, die für ihre Implementierung notwendig sind, erforderlich. Um die Passung einer Person zu einer bestimmten Stelle beurteilen zu können, muss man wissen, mit welchen Erwartungen die Stelle verknüpft ist. Unter Personen werden in Luhmanns Theorie sozialer Systeme nicht die leibhaftigen Menschen verstanden, sondern zum einen die gesellschaftlichen Erwartungen, die im Zusammenhang mit bestimmten Rollen stehen, und zum anderen Adressaten von Mitteilungen. Jedes psychische System ist jedoch eigenartig und irritiert das Organisationssystem auf andere Art, sodass die zu besetzende Stelle jeweils unterschiedlich interpretiert wird (vgl. ebd.: 280).

Organisationen sind für ihre Funktionsweise auf die Rollenkompetenz ihrer Mitglieder angewiesen, so auch bei der Implementierung bzw. Durchführung eines Reformprogramms. Dieser Kompetenzausbildung oder -schulung muss dabei eine herausragende Rolle zukommen.

Auch Kommunikationswege müssen mit neuen Programmen koordiniert werden, da sie dem Transport von Kompetenzen dienen und die Dienstwege kennzeichnen, die im Organisationssystem eingehalten werden müssen, wenn eine Entscheidung Anerkennung finden soll (Luhmann, 2000: 319f.) Durch Regelung von Hierarchie, Abteilungen, Bereichslinien – zusammengefasst als Kommunikationswege – wird in gewisser Weise Komplexität des Systems reduziert, wodurch neue Möglichkeiten entstehen. Bei dieser Entscheidungsprämisse spielen hierarchische Strukturen eine wichtige Rolle, die sich wiederum aus der jeweiligen Organisationskultur entwickelt haben. Ägypten ist eine Gesellschaft mit hoher Machtdistanz, was sich in verschiedenen Kontexten reflektiert, darunter auch im Bildungssystem, wobei die Mitarbeiter erwarten, Anweisungen zu erhalten und nicht zu selbstverantwortlichem und selbstständigem Arbeiten angehalten werden. Umso schwieriger gestaltet sich der Export von Systemelementen aus Kulturen mit geringer Machtdistanz in Kulturkontexte mit großer Machtdistanz, da diese mit der politischen Verfasstheit, die tief in den mentalen Denkstrukturen verankert ist, kollidieren bzw. im Widerspruch zueinander stehen (Hofstede et al., 2010: 79).

Eine Ausrichtung an der Bildungssäule „Lernen fürs Leben“ impliziert eine Ausbildung zu selbständig denkenden und kritisch reflektierenden Individuen, die in der Lage sind verantwortungsbewusst zu entscheiden und zu handeln. Gerade in einer stark zentralisierten Organisationskultur mit wenig Handlungsspielraum für die Entfaltung von Kreativität, ist die Entwicklung der genannten Eigenschaften schwer durchzusetzen. Die Prämisse der Kommunikationswege ist eng mit den Entscheidungsprogrammen verknüpft, da sie die Möglichkeiten einschränken, wie verschiedene Stellen kommunikativ miteinander verbunden werden und angeben, wie die mit Entscheidungen verbundenen Informationen in der Organisation zirkulieren müssen (Luhmann, 2000).

Bei den vier Lerndimensionen von Delors, die als Basis für die Entwicklung des neuen Rahmencurriculums dienen, wird die Notwendigkeit eines langfristigen Ansatzes betont, da nacheinander implementierte Transformationen ein Scheitern der Reform bewirken können, da das System eine gewisse Zeit braucht, um den Wandel zu absorbieren und alle davon betroffenen Akteure zu involvieren. Das Scheitern vieler Reformversuche ist oftmals auf einen entweder zu radikalen, oder zu theoretischen Ansatz zurückzuführen und der unzureichenden Einbindung von relevanten Akteuren. Der Erfolg von Reformen stützt sich immer auf ein entschlossenes Engagement der Beteiligten, auf der Basis eines kontinuierlichen Dialogs. Der Bericht betont die herausragende Rolle von Lehrkräften, deren Kooperation und aktive Teilhabe notwendige Bedingung für den Erfolg einer Reform ist (Delors, 1996: 26f.). Die Delors-Kommission identifizierte wesentliche globale Spannungsfelder, die den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts innewohnen:

1. Global vs. Lokal
2. Universell vs. Individuell
3. Traditionell vs. Modern
4. Langfristig vs. Kurzfristig
5. Wettbewerb vs. Chancengleichheit
6. Unbegrenzttes Wissen vs. Begrenzte Kapazität des Menschen
7. Spirituell vs. Materiell

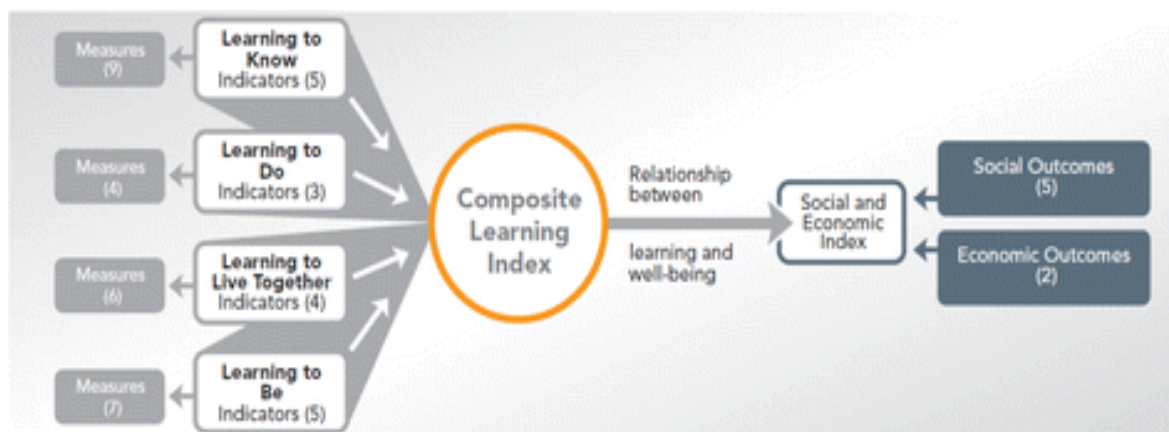
Diese Spannungsfelder wohnen diversen Politikfeldern inne und müssen bei ihrer Gestaltung und Neugestaltung berücksichtigt werden. Im Bildungssystem geht es vor allem darum, diese Spannungsfelder auszubalancieren und ein Gleichgewicht zu finden, welches den individuellen und gesellschaftlichen Lernprozess stützt.

*“[...] education is at the heart of both personal and community development; its mission is to enable each of us, without exception, to develop all our talents to the full and realize our creative potential, including responsibility for our own lives and achievement of personal aims.”*  
(Delors, 1997: 17)

Die gesellschaftliche Entwicklung und die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Realisierung eigener Ziele werden im Kontext einer „lernenden Gesellschaft“ realisiert, die auf dem Erwerb, der Erneuerung und der Anwendung von Wissen fußt und das Konzept des lebenslangen Lernens befürwortet und ermöglicht. Dabei ruht das Konzept des lebenslangen Lernens auf den vier Säulen der Bildung. Damit wird vor allem ausgedrückt, dass Bildung in seiner Gesamtheit zu begreifen und nicht auf den Aspekt des Wissenserwerbs zu reduzieren ist.

Um den jährlichen Fortschritt des lebenslangen Lernens zu messen, hat der *Canadian Council for Learning* den zusammengesetzten Lernindex entwickelt, der auf einer Kombination von statistischen Indikatoren basiert, die die vielfältigen Formen des Lernens in Kanada widerspiegeln. Mit diesem Werkzeug wird verdeutlicht, dass Lernen in allen Lebensbereichen entscheidend für den individuellen und gesellschaftlichen Erfolg ist. Es ist der bislang weltweit einzige Index, um ganzheitlichen Lernfortschritt in einer Gesellschaft zu messen. Dabei wurde auch hier als Grundlage das Modell der vier Säulen des Lernens verwendet um ein Instrument zu schaffen, welches das gesamte Spektrum des Lernens in kompilierter Form darstellt.

Dabei wurden 17 Indikatoren identifiziert, die jeweils einem der vier Lernsäulen zugeordnet wurden, wobei eine Verknüpfung zwischen den Lernbedingungen einerseits und dem sozialen und wirtschaftlichen Wohlbefinden – im Sinne von *Outcomes* – hergestellt wurde. Mit diesem ganzheitlichen Ansatz wird nicht nur der aktuelle Status quo des Lernens in der Gesellschaft abgebildet, sondern auch, ob die für den wirtschaftlichen und sozialen Erfolg notwendigen Lernbedingungen gegeben sind bzw. in welchem Ausmaß.



Quelle: Canadian Council on Learning, 2010: 14

**ABBILDUNG 45: COMPOSITE LEARNING INDEX**

Der Ansatz, der sich als sehr erfolgreich bewährte, wurde in Europa durch die Bertelsmann Stiftung für die Entwicklung des ersten europäischen Index für lebenslanges Lernen (ELLI), sowie später auch in Deutschland für den Lernatlas übernommen. Der Index betont die Wichtigkeit und Notwendigkeit eines effektiven Mechanismus zur Überwachung und Bewertung des Lernens sowie auch die Zeit, die für den Aufbau und die Entwicklung einer Lernkultur und einer Lerngesellschaft benötigt wird (Canadian Council on Learning, 2010).

In den „vier Dimensionen der Bildung“, empfehlen Fadel u.a. eine schrittweise Veränderung der Elemente des Bildungssystems, nicht zuletzt aufgrund der Komplexität des Systems und ihrer grundlegenden Veränderung. Darauf basierend stellen die Autoren eine Analogie zu den Entwicklungsstadien von einer Raupe zu einem Schmetterling her, wobei der Schmetterling trotz desselben Erbguts eine grundlegende Transformation durchläuft und daher nicht mehr als Raupe zu erkennen ist (Fadel et al., 2015: 40).

### Zwischenfazit

In den Strategiepapieren der politischen Akteure des ägyptischen Bildungssystems findet man als zentrale Zielsetzungen im Bereich der Bildung Kernfähigkeiten wie kritisches Denken, Kreativität, Verantwortungs- und Selbstbewusstsein, die der westlichen Kulturtradition entsprungen sind. Bislang konnten die Versuche zur Reformierung des staatlichen Bildungswesens keine bemerkenswerte Verbesserung der Situation herbeiführen, was zum Teil einer gewissen kulturell verankerten Resistenz gegenüber Wandel zuzuschreiben ist, aber auch einem Reformaktionismus seitens des Staates, der jedoch nicht mit einer systematischen Umsetzung einhergeht. Die neue Bildungsreform *Education 2.0*, bestehend aus sechs zentralen Komponenten, stellt einen weiteren Versuch dar eine qualitative Verbesserung des Bildungssystems herbeizuführen. Eine Analyse des ägyptischen Bildungssystems mit Hilfe von Luhmanns Entscheidungsprämissen als theoretische Brille hat verdeutlicht, dass alle drei Prämissen – Programme, Personen und Kommunikation – in einer ineinandergreifenden Beziehung stehen und vor dem Hintergrund der hohen Komplexität des ägyptischen Bildungssystems durch entsprechende Mechanismen aufeinander abgestimmt werden müssen. Bislang fehlt jedoch eine von allen Beteiligten geteilte Vision, die eine der vier Dimensionen einer lernenden Organisation darstellt und die beiden Grundprinzipien Partizipation und Dialog als Voraussetzungen dafür. Im Delors-Bericht: „Learning: The treasure within“ (1996) werden zum einen die herausragende Rolle von Lehrkräften in Bildungsreformen sowie auch die globalen Spannungsfelder betont, die von den betroffenen Systemen ausbalanciert werden müssen, um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts meistern zu können.

### 12.2. REFORM DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS *TECHNICAL EDUCATION 2.0*

Als Rückgrat der Wirtschaft und Motor für Entwicklung gilt Berufsbildung als eines der Hauptinstrumente und Hebel für die ganzheitliche Entwicklung. Das Thema der technischen und beruflichen Bildung in Ägypten erlebt derzeit einen Aufwärtstrend, was sich in den vielzähligen Projekten und Initiativen verschiedenster Akteure sowie der bildungspolitischen Agenda der Regierung widerspiegelt. Dieser Impuls speist sich nicht zuletzt auch aus den globalen Entwicklungen und Herausforderungen einer Wissensgesellschaft, die neue Arbeitsformen, neue Disziplinen sowie ein gesellschaftliches Bewusstsein für Berufsbildung notwendig machen. Analog zur Reform des Allgemeinbildungssystems, wurde ein neues System für die Entwicklung der technischen beruflichen Bildung auf den Weg gebracht, welches im Einklang mit der „Vision 2030“ des Landes sowie der Verfassung steht. Gemäß Artikel 20 der Verfassung soll der Staat technische und berufliche Bildung in all seinen Formen fördern und entwickeln, entsprechend den internationalen Qualitätsstandards.

In einem Interview mit dem ägyptischen TV-Sender *dmc*, bezeichnete der derzeitige Minister für Bildung und berufliche Bildung Dr. Tarek Shawky die Berufsbildung als „Lokomotive der realen Entwicklung in Ägypten“ und betonte in diesem Kontext die Notwendigkeit der Überprüfung des derzeitigen Systems hinsichtlich des Konzepts der sozialen Integrität als auch des gesellschaftlichen Status. Als Erfolgsmodelle der Berufsbildung nennt er Deutschland, Singapur, Korea und China, wo die Berufsbildung einen wichtigen Stellenwert für die Gesellschaft und die Wirtschaft einnimmt und nicht zuletzt daher auch durch entsprechende Gehaltsstrukturen gekennzeichnet ist (Abdel Hafez, 2018).

Die gesellschaftliche Wahrnehmung erfordere nach Aussagen des stellvertretenden Ministers für berufliche Bildungsangelegenheiten, Dr. Mohamed Mujahid, eine wissenschaftliche Vision, die erfolgversprechend ist und eine hohe Nachfrage nach Absolventen auf dem Arbeitsmarkt generiert. Das neue Programm *Technical Education 2.0* wurde im Kontext des Bildungsjahres 2019 eingeführt, wobei Dr. Mujahid vor allem den kompetenzbasierten Ansatz für die Lehrplanentwicklung hervorhebt, die für eine Anpassung der Qualifikationen entsprechend der Arbeitsmarktanforderungen erforderlich sei.

Die Vision des neuen Reformprogramms *Technical Education 2.0* ist die Schaffung eines Berufsbildungssystems, welches auf internationalen Standards beruht und sich an der Nachfrage des Arbeitsmarktes nach qualifiziertem Fachpersonal orientiert. Dabei wird von einem kausalen Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage ausgegangen, wobei erwartet wird, dass die Nachfrage dann steigt, wenn Betroffene den Mehrwert auf Ebene der Lehrer, der Lehrpläne und der Qualität sehen und erfahren. Gleichzeitig ändert sich der gesellschaftliche Status, wenn aus dem Berufsbildungssystem qualifizierte Absolventen hervorgehen, die aufgrund ihrer erworbenen Fähigkeiten und Fachkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind.

Die 5 Säulen der Transformation				
T1 Qualität	T2 Relevanz	T3 Lehrer	T4 Praxisbezug	T5 Image
Leitlinien				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformation vs. Reform</li> <li>Lerner-zentriert</li> <li>Entsprechend den nationalen Entwicklungspläne</li> <li>Beteiligung der Arbeitgeber</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Internationale Qualitätsstandards</li> <li>Inklusivität und Attraktivität</li> <li>Umfassende Transformation</li> <li>Koordinierte ägyptisch-geführte Transformation</li> </ul>		

**ABBILDUNG 46: DIE FÜNF SÄULEN DER TRANSFORMATION DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

Quelle: eigene Darstellung

Die einzelnen Elemente des Reformprogramms des beruflichen Bildungssystems lassen sich schematisch in fünf Säulen gliedern, die jeweils auf den aufgeführten Leitlinien fußen. Für jede Säule lassen sich dabei Schlüsselprioritäten identifizieren:

**T1 – Qualität der Berufsbildung**

- Einrichtung der Zentraleinheit für Qualitätssicherung und Akkreditierungsunterstützung;
- Rekrutierung und Kapazitätsaufbau für die Mitarbeiter;
- Nachhaltigkeitsstrategie für die Zentraleinheit;
- Lückenanalyse (GAP) aller Berufsschulen;
- Interne Restrukturierung des Berufsbildungssektors, Personalpolitik, Überprüfung und eventuell Erneuerung der aktuellen Gesetzgebung;
- Digitale Lösungen (Online-Datenbank und Kommunikationsportal/ Qualitäts-M&E-Software);
- Entwicklung und Einführung einer dynamischen Datenbank;
- Qualitätskontroll- und Sicherungssystem innerhalb des Bildungsministeriums;
- Aufbau eines Überwachungs- und Bewertungssystems;
- Akkreditierung der meisten Schulen und Programme bis 2030.

**T2 – Relevanz des Berufsbildung durch Transfer zu kompetenzbasierten Lehrplänen**

- Transfer aller Curricula in kompetenzbasierte Lehrpläne, um ägyptische Absolventen lokal, regional und international wettbewerbsfähiger zu machen;
- Überprüfung der bestehenden Spezialisierungen in allen Sektoren auf arbeitsmarktrelevante Aspekte;
- Überprüfung und Entwicklung der kaufmännischen technischen Ausbildung und Einführung von Spezialisierungen, die sich auf zukünftige Arbeitsplätze beziehen;
- Einführung neuer Programme in allen Sektoren, einschließlich Green Jobs, Industrie und Industrie 4.0, moderne Arbeitsplätze in der Landwirtschaft;
- Schulung von Lehrplan-Entwicklern;
- Ausbildung von Lehrern für kompetenzbasiertes Lehren.

### **T3 – Transformierte Lehrer durch Training und Qualifizierung**

- Gründung der Lehrerakademie für technische und berufliche Bildung (TVETA);
- Rekrutierung und Kapazitätsaufbau von TVETA-Mitarbeitern;
- Ausbildung von technischen Lehrern und Trainern;
- Kapazitätsaufbau und Akkreditierung von Berufsausbildern;
- Kompetenzbasiertes Training und Bewusstseinsbildung;
- Qualifizierungssystem für Lehrkräfte;
- Sprachschulung und -ausbildung für Lehrer und Manager;
- Schulung von Gutachtern und internen Prüfern;
- Entwicklung einer TVET-Forschungseinheit innerhalb von TVETA;
- Partnerschaftsabkommen für TVETA;
- Festlegung von Erstausbildungsstandards für die Ausbildung von Fachlehrern und Ausbildern; und Qualifikationsstandards für firmeninterne Tutoren und Dozenten.

### **T4 – Reform von Schulen durch Arbeitgeber-Engagement und praxisbezogenes Lernen**

- Ausbau der Fachschulen für Angewandte Technologie auf 100 bis 2030 in Zusammenarbeit mit großen Unternehmen, die auf den Prioritäten der wirtschaftlichen Entwicklung Ägyptens und den Investitionen basieren;
- Erweiterung der dualen Ausbildung auf 10% der Anzahl der Studenten der Berufsbildung bis 2030 in Partnerschaft mit kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMUs);
- Übertragung der Lehrpläne des dualen Systems in kompetenzbasierte Lehrpläne;
- Unterstützung bei der Umsetzung von Praktika/Ausbildungsprogrammen;
- Übergang zur Beschäftigung durch Unternehmertum und Dienstleistungen im Bereich der beruflichen Bildung;
- Institutionsebene;
- Systematische Integration des Privatsektors in das Berufsbildungssystem;
- Überprüfung der Funktionsweise des Konzepts der produktiven Schulen;
- Einrichtung von 2 sektorspezifischen Kompetenzzentren als Leuchttürme in den Schwerpunktbereichen und Gouvernements;
- Verbindung der Exzellenzzentren mit den regionalen Niederlassungen für TVETA;
- Steuerung der Exzellenzzentren mit verschiedenen internationalen Partnern (Deutschland, China Luban Workshops, USAID etc.);
- Einrichtung von 25 weiteren sektorspezifischen Kompetenzzentren als Leuchttürme im Rahmen der prioritären Sektoren und Gouvernements;
- Exzellenzzentren als Innovationshub für die TE-Entwicklung auf regionaler Ebene in Bezug auf Forschung, Ausbildung von Ausbildern (ToT) und studentenzentrierte Ausbildung;
- Innovation bei der Einführung von sogenannten „grünen Schulen“.

### **T5 – Transformiertes Bild der Berufsbildung durch Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung**

- Profilierung der Berufsbildung durch Entwicklung und Verbreitung moderner und effizienter Technologien, attraktives Branding für Berufsbildung;
- Einbeziehung von Berufsbildung in das Bildungsjahr 2019;
- Bereitstellung von Informationen und Anreizen für alle Reforminitiativen und deren Auswirkungen;
- Entwicklung und Verbreitung von Erfolgsgeschichten der Berufsbildung;
- Einbeziehung aller Beteiligten in den Prozess, insbesondere den Privatsektor;
- Einführung des Berufsbildungsportals und der sozialen Plattform;
- Uniformen und Identität der Studenten;
- Förderung und Abdeckung von Qualitätswettbewerben;
- Aufwertung des Profils von Berufsschullehrern und Schulen.

Mit einer Vielzahl von Ländern wurden Kooperationsabkommen unterzeichnet, mit dem Ziel der Verknüpfung der Berufsbildung mit den Arbeitsmarktanforderungen. Ende des Jahres 2018 unterzeichnete die deutsche Bundesregierung mit Ägypten ein Abkommen zur Stärkung der technischen und finanziellen Zusammenarbeit, wobei der Fokus auf Qualitätssicherung und Lehrerbildung liegt. Derzeit ist die deutsche Bundesregierung mit dem ägyptischen Bildungsministerium in Gesprächen zu Errichtung einer Akademie für Berufsschullehrer, die nach internationalen Standards ausgebildet werden sollen, um den Auszubildenden die notwendigen Kompetenzen und Lerninhalte zu vermitteln. Aussagen des stellvertretenden Bildungsministers für Lehrerangelegenheiten, Dr. Mohamed Omar zufolge, ist der Lehrer das wichtigste Element im Bildungssystem und derzeit eine Schlüsselpriorität der Regierung (Elwatannews, 2019).

Durch ein Ministerialdekret in 2004 wurde ein sogenannter Exekutivrat fürs Berufsbildung mit Vorsitz des Bildungsministers eingeführt. Zu Beginn tagte der Rat einige Male, wodurch einige Initiativen im Bereich der Berufsbildung koordiniert wurden. Die Gründung des Exekutivrats für Berufsbildung entstand im Zusammenhang mit der Einführung eines neuen Systems sogenannter „kaskadierender Räte“ durch die Dekrete des Ministerpräsidenten Nr. 705, 706 und 707 von 2014, welches einen Top-down-Ansatz verfolgt: An der Spitze steht der Nationalrat für Personalentwicklung mit Vorsitz des Premierministers, darunter ein Exekutivrat für Berufsbildung mit Vorsitz des Bildungsministers und ein Exekutivrat für Kompetenzentwicklung mit Vorsitz des Arbeitsministers. Ein technisches Sekretariat des Nationalrats für Personalentwicklung mit wechselndem Vorsitz durch den Bildungsminister und den Arbeitsminister soll die Koordination der Aktivitäten der verschiedenen Räte koordinieren. Regionale Personalentwicklungsräte sollten auf Ebene der Gouvernorate etabliert werden (ETF, 2015). Offensichtlich ist der Rat nun nur noch ein formales Gremium ohne regelmäßig stattfindenden Austausch und ohne Einbindung aller relevanten Akteure. Dieses Phänomen findet sich in früheren unternommenen Versuchen, zum Beispiel der Einführung allgemeiner Berufsbildungsstandards (NSSP) oder der Etablierung einer nationalen Berufsbildungsbehörde. Diese Projekte, die oftmals durch Unterstützung ausländischer Akteure implementiert wurden, erwiesen sich als nicht nachhaltig und wurden daher nicht weitergeführt. Beispielhaft dafür lässt sich auch der Versuch der Einführung eines eigenständigen Berufsbildungsministeriums nennen, welches innerhalb eines Jahres wieder geschlossen und dem Bildungsministerium zugeordnet wurde (ETF, 2017).



Gleichzeitig existieren parallele Strukturen, beispielsweise für den dualen Berufsbildungsbereich. Dies führt zu überlappenden Zuständigkeiten zwischen den Ämtern und Räten sowie der Schaffung funktionaler Lücken. Die Reformansätze und Versuche zur Verbesserung des Berufsbildungssystems zeigen, dass es Ägypten in der Vergangenheit nicht gelungen ist, eine gemeinsame von allen Akteuren entwickelte und geteilte Vision zu entwickeln.

Auf den offiziellen Seiten des Bildungsministeriums und in den Strategiepapieren (Strategie für voruniversitäre Bildung, Vision 2030) werden keine Anmerkungen zur starken Fragmentierung des Berufsbildungssystems gemacht, was jedoch eines der größten Probleme und Herausforderungen des derzeitigen Systems darstellt. Hinzu kommt die mangelnde Bereitschaft der involvierten Akteure die Führungsrolle eines einzelnen Akteurs zu akzeptieren. Die involvierten Ministerien verfolgen ihre jeweils eigenen Strategien (Strategie für voruniversitäre Bildung 2014-2030 des Bildungsministeriums; Strategie zur Entwicklung von Industrie und Handel 2016-2020 des Industrie- und Handelsministeriums).

Die starke Fragmentierung und Einbindung einer Vielzahl von Akteuren in verschiedene Aktivitäten zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung wirkt sich direkt auf die Entscheidungsprämisse Kommunikationswege aus, die dem Erfolg des neuen Reformprogramms möglicherweise im Weg stehen könnte. Die Entscheidung über Kommunikationswege, die wiederum durch die systemspezifische „Stelle“ (vgl. Luhmann, 2000) getroffen wird, hat unmittelbare Auswirkungen auf die anderen beiden Prämissen. Das Berufsbildungssystem als ausdifferenziertes Teilsystem des gesellschaftlichen Systems ist auf die fortlaufende Selbsterzeugung seiner eigenen Operationen, das heißt seine Autopoiesis, angewiesen. Um eine nachhaltige Reproduktion der Operationen zu gewährleisten und so die eigene Existenz des Systems zu sichern, ist anschlussfähige Kommunikation notwendig, sowohl mit den beteiligten Akteuren, die in dieses System in irgendeiner Weise involviert sind, als auch mit anderen für das System relevanten Funktionssystemen, in diesem Fall insbesondere das Beschäftigungssystem. Durch die Vielzahl unterschiedlicher involvierter Akteure, die eigene Strategien verfolgen und mit ihren Programmen zum Großteil unabhängig voneinander agieren, produziert das System für sich ein hohes Maß an Komplexität, in welcher es jedoch operieren muss. Nach Luhmann erfolgt die Reaktion auf die durch den Überschuss an Möglichkeiten erzeugten Komplexität durch Selbstorganisation (Luhmann, 2002: 14).

Die starke Fragmentierung des ägyptischen Berufsbildungssystems kann als Widerspruch zu den Reformprogrammen interpretiert werden. Konflikte innerhalb des Systems können Anlass zu erforderlichen Strukturänderungen im System geben, wobei diese in autopoietischen, operativ geschlossenen Systemen immer systemeigene Änderungen sind, die nicht durch die Umwelt auferlegt werden können. Die Systemumwelt kann das System durch Kommunikation lediglich dazu anregen, Änderungen vorzunehmen, wobei nach Luhmann jede Kommunikation die Möglichkeit der Annahme oder Ablehnung eröffnet, abhängig von den Selektionen Information, Mitteilung und Verstehen und den Anschlussmöglichkeiten der Kooperation und des Konflikts (Luhmann, 1984).

Soziale Systeme wie das Bildungs- und Berufsbildungssystem können selbst nicht wahrnehmen, sondern nur beobachten im Sinne von unterscheiden und bezeichnen. Daher sind sie auf die Wahrnehmungen ihrer Mitglieder – psychische Systeme – angewiesen. „Wenn deren Wahrnehmungen nicht kommuniziert werden, so nimmt die Organisation nicht wahr“ (Simon, 2007: 39).

Die Kommunikation erfolgt in Form von Informationen, die dadurch entstehen, dass ihnen Sinn zugeschrieben wird. Wenn nun diese sinnbehafteten Informationen in einen Praxiszusammenhang eingebunden werden und daraus eine neue oder eine veränderte Praxis erfolgt, entsteht Wissen, welches sich in den Handlungsmustern der Organisationen realisiert (Willke, 2004; Simon, 2007: 62).

Reformen, wie die Reform des ägyptischen Bildungs- und Berufsbildungssystems, sind eine besondere Form der Kommunikation, wobei sie eine Differenz bezeichnen zwischen dem Zustand, der eintreten würde, wenn man nichts täte, und dem Zustand, der eintreten würde, wenn man etwas täte. Als solche können sie auf zwei gegensätzliche Weisen ausgelegt werden: Als eine bessere Anpassung an Ideen wie zum Beispiel die Herstellung von mehr Chancengleichheit oder aber als bessere Anpassung an eine Realität zur Abwendung einer Verschlechterung des Systems (Luhmann, 2000: 337). Letzteres ist zutreffend auf die beiden Reformprogramme in Ägypten, da es hier vor allem darum geht, die Qualität der (Aus-)Bildung dahingehend zu verbessern, dass junge Ägypterinnen und Ägypter nach ihrem Abschluss mit dem Wissen und den Kompetenzen ausgestattet sind, die für eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind. Damit soll Tendenzen wie der steigenden Jugendarbeitslosigkeit, hohem Bevölkerungswachstum sowie den Herausforderungen durch die Globalisierung mit Blick auf Wettbewerbsfähigkeit, entgegengewirkt werden.

Als besondere Art der Kommunikation sind Reformen Ereignisse in der Umwelt von Systemen, denn jede „Änderung eines Systems ist Änderung der Umwelt anderer Systeme“ (Luhmann, 1984: 243). Die Reform des Berufsbildungssystems tangiert zum Beispiel das Wirtschafts- und insbesondere das Beschäftigungssystem, aber auch das politische System, die das Reformereignis jeweils systemintern unterschiedlich verarbeiten, interpretieren und hinsichtlich ihrer Relevanz bewerten. Im politischen System, welches mit dem binären Code „Macht/Ohnmacht“ operiert, wird das Ereignis auf machtrelevante Aspekte beobachtet, zum Beispiel der Einführung neuer Regelungen und Gesetze zur Förderung der Reform. Das Wirtschaftssystem mit dem binären Code „Zahlen/Nichtzahlen“ auf geldrelevante Aspekte, wobei jeweils alles andere ausgeschlossen wird. Dadurch, dass verschiedene Systeme unterschiedliche Codes verwenden, nach denen sie operieren, kommt es zwischen diesen gesellschaftlichen Teilsystemen oftmals zu Reibungen oder gar zum Scheitern der Verständigung. Bei dem Versuch des politischen Systems das Wirtschafts- oder Bildungssystem zu beeinflussen, ist es an deren jeweiligen binären Code – „Zahlung/Nichtzahlen“ bzw. „gut lernen/schlecht lernen“ gebunden. Die binären Codes bilden jeweils die Sinngrenze und sind „im strikten Sinne Formen, das heißt: Zwei-Seiten-Formen, die den Übergang von der einen zur anderen Seite, von Wert zum Gegenwert und zurück, erleichtern, dadurch, daß sie sich als Form von anderen Formen unterscheiden“ (Luhmann, 1997: 750). Zwei Systeme können also nicht direkt miteinander kommunizieren – Luhmann spricht auch von der „Unmöglichkeit der Kommunikation“, jedoch können sie sich gegenseitig irritieren. Streng genommen würde diese Nichtsteuerbarkeit durch die Politik einen Wegfall der *Policy*- und *Polity*-Dimension heißen also jeweils der Organisation und der politischen Programme bedeuten.

Als eine besondere Form von Kommunikation ist Reformkommunikation auch immer rhetorische Überzeugungsarbeit, da sie nach bestimmten Mustern, der sogenannten „Poesie der Reformen“ (Luhmann, 2011: 330) verläuft, was auf die begrenzte Rationalität der Reformakteure zurückzuführen ist. Letztere können die Reformauswirkungen auf das komplexe Berufsbildungssystem nicht vollständig antizipieren, weshalb nicht-intendierte Effekte und Folgeprobleme nicht auszuschließen sind (vgl. Luhmann und Schorr, 1999: 107).

Aus semantischer Perspektive betrachtet, wird bei Reformkommunikationen ein vermeintlicher Zusammenhang zwischen bestehenden Mängeln und Reformideen im Sinne eines Kausalitätsverhältnisses postuliert, auch wenn kein realer Zusammenhang besteht oder dieser empirisch nicht nachweisbar ist. So wird in der aktuellen Berufsbildungsreform in diversen Strategiepapieren ein Zusammenhang zwischen kompetenzbasiertem Ansatz und einer qualitativen Verbesserung der Berufsbildung mit der Folge einer höheren Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen behauptet, wobei bezüglich des Kompetenzverständnisses kein systeminterner Konsens besteht. In den reformrelevanten Diskussionen und Dokumenten ist eine gewisse Unschärfe zu verzeichnen, wobei diese Unsicherheit der Zukunft entweder durch Verweise auf vergleichbare Reformen in anderen Organisationen versucht wird zu entschärfen, oder aber „semantisch antizipiert und in den Reformvorschlag eingebaut“ (Luhmann, 2011: 340) wird. Im ersten Fall bezieht sich dieser Verweis meist auf Organisationen, die sich in einem anderen gesellschaftlichen System bewegen und somit anderen Rahmenbedingungen und Akteuren ausgesetzt sind.

Vor der Bekanntgabe der neuen Berufsbildungsreform 2.0 wurde das politische System von seiner Umwelt in Form von „Rauschen“ irritiert, wobei entsprechende Irritationspunkte im politischen System angelegt sind, die dafür sorgen, dass die Umwelteinflüsse in politische Kommunikation bzw. politische Entscheidungen eingearbeitet werden, die der Erhaltung bzw. Erweiterung politischer Macht dienen. An diese kann dann die weitere systeminterne politisch-codierte Kommunikation anschließen. Die Forderung nach einer Reform des ägyptischen Berufsbildungssystems resultiert aus Ereignissen in mehreren Umwelten des politischen Systems, was zur Komplexitätssteigerung führt. Zu erwähnen ist hier zum einen die unzureichende Qualifizierung der Absolventen, was sich unter anderem in einer hohen Jugendarbeitslosigkeit manifestiert, welche als Signal des Beschäftigungs- bzw. Wirtschaftssystems an die Systemumwelt abgegeben wird. Dieses „Rauschen“ des Wirtschaftssystems wird vom politischen System zunächst auf Machtrelevanz überprüft und schließlich in die politische Entscheidungsfindung eingearbeitet.

Die Komplexität des ägyptischen Berufsbildungssystems speist sich nicht zuletzt auch durch die Vielzahl involvierter Akteure, wobei ein nicht unbedeutender Teil internationalen Ursprungs ist. Durch die zunehmende Globalisierung, haben sich neben dem Nationalstaat Steuerungsbemühungen auf internationaler Ebene ausgeweitet. Internationale Entwicklungsorganisationen verknüpfen ihre Reformforderungen meist an Finanzierungszusagen oder andere indirekt für den Machterhalt relevante Ereignisse, wodurch die Forderung Eingang in die systeminterne Kommunikation findet. Gleichzeitig sind eigene politische und wirtschaftliche Interessen der Geberländer nicht zu unterschätzen. Beispielhaft hierfür lässt sich die Ägyptisch-Chinesische Schule für angewandte Technologie an der Suez Kanal Universität erwähnen, die das erste gemeinsame Projekt zwischen den beiden Ländern im Bereich der Berufsbildung darstellt. Andere Beispiele sind die durch die Europäische Union (EU TVET I + II) und der USAID finanzierten Projekte zur Verbesserung des Berufsbildungssystems. Im Fall des ägyptischen Berufsbildungssystems sind sowohl endogene als auch exogene Umweltereignisse vom Steuerungsmedium „Macht“ des politischen Systems als machtkompatibel qualifiziert worden und wurden schließlich in Form der neuen Bildungsreform 2.0 vom ägyptischen Minister für Bildung und technische Bildung kommuniziert. Dieses Reformprogramm, welches sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt, stellt wiederum ein „Rauschen“ für die Umweltsysteme der Politik dar und wird in den jeweiligen systemeigenen Steuerungsmedien auf Relevanz bzw. Anschlussfähigkeit für weitere Kommunikation überprüft.

Nur wenn das soziale System entsprechende Erwartungsstrukturen aufgebaut hat und über geeignete Beobachtungsschemata verfügt, stoßen Ereignisse aus der Umwelt im sozialen System auf Resonanz. Ist dies nicht der Fall, wirkt die Umwelt nur als Störung auf das soziale System und statt als Information gehandhabt zu werden, verbleibt das unkodierte Ereignis als Störung oder „Rauschen“ außerhalb des kommunikativen Geschehens (vgl. Luhmann, 1999). Die Anschlusskommunikation innerhalb des sozialen Systems dient der Überprüfung, ob auch wirklich verstanden wurde oder nicht. Im ägyptischen Kontext gibt es, anders wie im deutschen Berufsbildungsmodell, keine rechtlich und formal etablierte duale Partnerschaft zwischen privaten Ausbildungsbetrieben und öffentlichen Berufsschulen und folglich keinen permanenten Austausch zwischen Wirtschafts- und Berufsbildungssystem. In Deutschland werden staatliche Rahmenvorgaben für die Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen aufeinander abgestimmt, sodass entsprechende Umweltereignisse wie zum Beispiel eine erhöhte Jugendarbeitslosigkeit in beiden Systemen auf Resonanz stößt und entsprechende Anschlusskommunikation stattfindet.

Die enge Anbindung des ägyptischen Berufsbildungssystems an das allgemeine Schulsystem führt dazu, dass allein der Staat das Bildungsmandat hat, während der Privatsektor sich der Verantwortung für Bildungsaufgaben entzieht. Vor diesem Hintergrund wurden keine Erwartungsstrukturen seitens des Wirtschaftssystems aufgebaut, um für bildungsrelevante Ereignisse aus der Umwelt sensibilisiert zu werden, so dass diese Ereignisse im System nur ein „Rauschen“ in der Umwelt darstellen und keine Operationen innerhalb des Systems auslösen, wie zum Beispiel die zumindest anteilige Kostenübernahme für eine Berufsausbildung. So werden zwar von einzelnen Unternehmen als Teil des Wirtschaftssystems Signale in die Umwelt ausgestrahlt, mit der Information über die unzureichende Qualifikation der Absolventen des Berufsbildungssystems. Gleichzeitig ist das System jedoch nicht für Irritation der Umwelt sensibilisiert worden, sodass es nicht auf das Rauschen reagiert und somit nicht zu einem Bestandteil der systeminternen Kommunikation macht. In Ägypten haben sich einige Privatunternehmen wie Siemens, DB Schenker, Ghabbour Auto, IBM in unterschiedlicher Weise an der dualen Ausbildungsstruktur, die durch das Mubarak-Kohl-Abkommen 1994 initiiert wurde, beteiligt. Diese Beteiligung kann aus systemtheoretischer Sicht darauf zurückgeführt werden, dass beispielsweise Umsatzeinbußen oder Produktivitätsrückgänge das jeweilige System für die Umweltproblematik sensibilisieren und zu Verhaltensänderungen im System durch den Aufbau der entsprechenden Strukturen führen.

Das Berufsbildungssystem operiert hinsichtlich eines Berufes im Rahmen der Leitdifferenz „vermittelbar/nicht vermittelbar“, während das Wirtschaftssystem Berufe im Medium Geld anhand der Differenz „gewinnbringend/nicht gewinnbringend“ für ein Unternehmen bewertet. Die strukturelle Kopplung<sup>31</sup> zwischen den beiden Funktionssystemen erfolgt über das Abschlusszertifikat, wobei in gewisser Weise sichergestellt wird, dass beide Seiten mit der jeweils positiven Seite bezeichnet werden („vermittelbar“ und „gewinnbringend einsetzbar“) und somit eine Reduktion der Komplexität für das Berufsbildungs- und Wirtschaftssystem erfolgt. Ein Beruf schließt immer sowohl pädagogische also auch wirtschaftliche Kommunikation ein, wobei der jeweilige kulturelle und gesellschaftliche Kontext die systemspezifische Bedeutung von Beruf mitbeeinflusst.

---

<sup>31</sup> In Anlehnung an Luhmann handelt es sich dabei um „Beziehungen (...) zwischen System und Umwelt, die zwar nicht strukturdeterminierend in das System eingreifen, also mit Autopoiesis kompatibel sind, aber langfristig gesehen die im System selbst produzierten Strukturen beeinflussen und in diesem Sinne einen ‚structural drift‘ auslösen.“ (Luhmann, 2000: 397).

Durch Angebots- und Nachfrageregulierung des Arbeitsmarkts, übt das Wirtschaftssystem somit Einfluss auf den Wert einer bestimmten Form der Berufsbildung aus.

Kommunikation ist durch Sinn begrenzt und daher ein selektives Geschehen, wobei der Selektionsprozess eine Synthese von drei Operationen ist: Selektion der Information, Selektion der Mitteilung und Selektion der Annahme, die Verstehen umfasst. Dabei greift Kommunikation aus dem aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst wählt, etwas heraus und lässt anderes beiseite (Luhmann, 1984). Bei der Selektion einer Information wird eine Unterscheidung vorgenommen, indem etwas bezeichnet wird („Innenseite“) und als mitteilungswürdig kategorisiert wird, während die andere Seite („Außenseite“) sich als „Blinder Fleck“ der Beobachtung entzieht (Luhmann, 1995: 51). Auch der Akt der Mitteilung wird einem Selektionsprozess unterzogen, als Selektion der Form der Information. Die Selektion der Mitteilung beeinflusst in gewisser Weise die darauffolgende Operation des Verstehens – das Erkennen der Differenz von Information und Mitteilung. Luhmann schlussfolgert:

„Es gibt keine Information außerhalb der Kommunikation, es gibt keine Mitteilung außerhalb der Kommunikation, es gibt kein Verstehen außerhalb der Kommunikation – und dies nicht etwa im kausalen Sinne, wonach die Information die Ursache der Mitteilung und die Mitteilung die Ursache des Verstehens sein müsste, sondern im zirkulären Sinne wechselseitiger Voraussetzungen.“ (Luhmann, 1995: 118ff)

Die korrekte Auswertung der Information hängt vom Empfänger der Mitteilung ab, wobei der Erfolg davon abhängt, dass sich alle beteiligten Instanzen auf bestimmte Regeln und Handlungsweisen einigen, mit denen sie dann das Erkennen der Differenz bestätigen und der vorausgegangenen Mitteilung eine neue Differenz von Information und Mitteilung anschließen. Durch das Anschließen von Selektion an Selektion kann Kommunikation überhaupt erst fortbestehen. In anderen Worten ist Kommunikation also nichts anderes als laufende Unterscheidung und Reproduktion von Information und Mitteilung durch Verstehen. Verstehen schafft somit Voraussetzung für Selbstregulation der Kommunikation und Anschlussoperationen. Erst durch Verstehen kommt Kommunikation überhaupt zustande:

„Begrift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustande kommt.“ (Luhmann, 1984: 203)

An der anschließenden Kommunikation kann überprüft werden, ob die Kommunikation richtig verstanden wurde. Wenn in einem sozialen System verschiedene Akteure und Instanzen unabhängig voneinander handeln und keine geteilte Vision haben, die ihre Verhaltens- und Handlungsweise bestimmt, wird das Aufrechterhalten der Kommunikation und somit das Fortbestehen des Systems selbst gefährdet. Trotz der Bemühungen Ägyptens zur Schaffung einer Berufsbildungsbehörde, eines Ministeriums für Berufsbildung und zuletzt des Exekutivrats für Berufsbildung um verschiedene Aktivitäten im Berufsbildungsbereich zu koordinieren, ist noch immer eine starke Fragmentierung zu beobachten.

Sinn ist Voraussetzung dafür, dass an Kommunikation angeschlossen wird und ermöglicht somit, dass soziale Systeme weiter existieren. Sowohl für psychische als auch soziale Systeme ist Sinn notwendige Voraussetzung ihres Funktionierens (vgl. Luhmann, 2002).

Sinn ist die laufende Aktualisierung von Möglichkeiten, steht nach Luhmann also für die „Einheit von Aktualität und Potentialität“ (Luhmann, 1997: 55). Luhmann unterscheidet zwischen drei Sinndimensionen, entlang derer jedes kommunikative Ereignis untersucht werden kann: In der Sachdimension geht es um die Unterscheidung zwischen „Innen“ und „Außen“ im Sinne von „jenes“ und „nicht anderes“ mit der Frage nach dem Thema, dem Inhalt der Kommunikation (Worum geht es gerade und worum nicht, was sind die konkreten Ziele, welche Strukturen sind erkennbar?). In der Zeitdimension wird zwischen den Zeithorizonten „Vergangenheit“ und „Zukunft“ differenziert (In welchem historischen Rahmen ist das System eingebettet? Was geschah vorher? Was ist in Zukunft geplant bzw. beabsichtigt?) und in der Sozialdimension geht es um die Unterscheidung von „Ego“ und „Alter“ bzw. „Konsens“ und „Dissens“ mit der Frage hinsichtlich unterschiedlicher Personengruppen und ihrer Perspektiven, Interessen, etc.

Wenn verschiedene Akteure des Berufsbildungssystems aufeinandertreffen bzw. durch die Schaffung von neuen Stellen, wie dem Nationalrat für Personalentwicklung, dem neu geschaffenen Exekutivrat für Berufsbildung oder dem technischen Sekretariat, müssen entsprechende Kommunikationsstrukturen und Regeln geschaffen werden, die erfolgreiches Prozessieren der dreigliedrigen Selektionsleistungen Information, Mitteilung und Verstehen ermöglichen und so die Anschlussfähigkeit der Kommunikation sicherstellen. Wenn die jeweiligen Akteure jedoch trotz der eingerichteten Stellen parallel eigene Strukturen entwickeln und unabhängig voneinander agieren, besteht die Wahrscheinlichkeit von Dissens bzw. Konflikt im Rahmen der sozialen Sinndimension, mit der Möglichkeit des Abbruchs der Kommunikation.

Nicht zuletzt geht es bei Reformen im Bildungssystem auch darum, dass diese in ihren Inhalten und ihrer Ausgestaltung von allen direkt und indirekt verstanden und internalisiert werden. Zudem sind bei der Einführung Hilfen aus den Unterstützungssystemen, wie die Weiterbildung der Lehrkräfte oder der Schuladministration erforderlich. Dies ist gerade auch deshalb wichtig, da das Bildungssystem zu den lose gekoppelten Systemen zählt und als solches für die Erbringung komplexer Systemleistungen auf die Personen und ihre Lern- und Kooperationsbereitschaft angewiesen ist (vgl. Luhmann/Schorr, 1979). Gleichzeitig kann die lose Kopplung jedoch dazu führen, dass politische Steuerungsvorhaben auch aufgrund der hohen Komplexität der Reform nicht in die tieferen Organisationsebenen gelangen und somit bei der unmittelbaren Aufnahmefähigkeit der Anwendergruppen auf Grenzen stoßen. Ein Beispiel hierfür ist die professionelle Lehrera Akademie, die 2008 als Teil der Reformplans ins Leben gerufen wurde, mit dem Ziel, die Kapazitäten der Lehrer zu stärken, Standards für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften festzulegen sowie der Akkreditierung der Lehrerzertifizierung. Eines der Hauptziele der Lehrera Akademie und der nationalen Reformstrategie war die Umsetzung eines allumfassenden professionellen Entwicklungsplans für Lehrer, die im öffentlichen Sektor angestellt sind. Die Strategie wurde jedoch nur in kleinem Maßstab umgesetzt, unter anderem auch aufgrund des unzureichend qualifizierten Personals, dem Fehlen von Bewertungsinstrumenten und eines internen Qualitätssicherungssystems, um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten (El-Karashy, 2010; Abdou, 2017).

### Zwischenfazit

Neben der neuen Bildungsreform *Education 2.0* wurde eine Reform des Berufsbildungssystems unter der Bezeichnung *Technical Education 2.0* initiiert, wodurch die derzeitige bildungspolitische Bedeutung des Themas betont wird. Die Ziele dieses Reformprogramms sind in mehreren politischen Strategiepapieren verankert, darunter Ägyptens Vision 2030 sowie auch in der Verfassung, in der dem Thema Berufsbildung ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Das Reformprogramm besteht aus fünf thematischen Säulen: Qualität der Berufsbildung, Kompetenzbasierte Lehrpläne, Lehrerbildung, Schulreformen und Wandel der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Berufsbildung. Im Rahmen der Reform sollen drei zentrale Institutionen etabliert werden: Eine Zentraleinheit für Qualitätssicherung und Akkreditierungsunterstützung (CEQAT), eine neue unabhängige Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Berufsbildungsprogrammen (ETQAAN) und eine neue Fort- und Weiterbildungsakademie speziell für Berufsschullehrer (TVETA). Dabei sind sowohl nationale als auch internationale Akteure, vorwiegend Entwicklungshilfeorganisationen involviert, wobei auch schon in der Vergangenheit durch die Etablierung neuer Institutionen parallele Strukturen und teils Duplizierungen von Zuständigkeiten generiert worden sind. Die starke Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft sowie die spezifischen Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems und der benachbarten Systeme stellen eine nachhaltige Reformumsetzung vor bedeutende Herausforderungen.

### 13. ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER AKTUELLEN HERAUSFORDERUNGEN: SWOT-ANALYSE

Eine SWOT-Analyse des Status quo des ägyptischen Berufsbildungssystems mit speziellem Fokus auf die Berufsschullehrer soll den theoretischen Teil der Forschungsarbeit abschließen und als Übergang zum empirischen Teil dienen. Da die Anwendung der SWOT-Analyse ein umfangreiches und detailliertes Wissen über den zu untersuchenden Gegenstand erfordert, um eine übersichtliche und sinnvolle Aggregation durchzuführen, wird die SWOT-Analyse am Ende des theoretischen Rahmens platziert.

Ursprünglich stammt die SWOT-Analyse aus der Betriebswirtschaftslehre, wo sie als das Standardeinstiegstool für das strategische Management von Unternehmen eingesetzt wird. Die SWOT-Analyse wurde 1965 an der Harvard Business School entwickelt (vgl. Mintzberg, 1990: 172) und zählt seither zu den beliebtesten Analysetools. SWOT steht als Akronym für *Strengths* (Stärken), *Weaknesses* (Schwächen), *Opportunities* (Chancen), *Threats* (Risiken) und dient als Werkzeug zur systematischen Erfassung und Gegenüberstellung von internen Faktoren (Stärken und Schwächen) und externen Faktoren (Chancen und Risiken). Die SWOT-Analyse wird längst nicht mehr nur in den Wirtschaftswissenschaften eingesetzt, sondern findet auch in anderen sozialwissenschaftlichen Bereichen, darunter auch der Bildungspolitik, Anwendung (vgl. Wollny/Paul, 2015: 189f.).

Die SWOT-Analyse hat in dieser Arbeit lediglich die Funktion einer konzentrierten Bestandsaufnahme des ägyptischen Berufsbildungssystems im Sinne einer Bewertung der aktuellen Situation. Durch die eindeutige Einordnung der Faktoren in Stärken und Schwächen bzw. Chancen und Risiken und die Aggregation und Konzentration auf das Wesentliche, wird die SWOT-Analyse dem Ziel der Komplexitätsreduktion gerecht und lenkt zudem die Aufmerksamkeit auf notwendige Entscheidungen und Maßnahmen.

Die Bewertungen als Stärke oder Schwäche bzw. Chance oder Herausforderung basieren auf eigenen subjektiven Einschätzungen, welchen jedoch eine sehr intensive Befassung mit dem Thema vorausgeht. Dabei wurden in den vorausgehenden Kapiteln nicht nur systemspezifische Themen, die direkt aus dem ägyptischen Berufsbildungssystem bzw. den Berufsschullehrern hervorgehen behandelt, sondern es wurden auch umweltrelevante Faktoren berücksichtigt, zum Beispiel im Rahmen der benachbarten Funktionssysteme oder auch in Bezug auf die globalen Entwicklungen. Ebenso wurden unterschiedliche Stakeholder-Ansätze zur Platzierung der vielzähligen Akteure in der komplexen Berufsbildungslandschaft herangezogen, da die entsprechenden Interessenlagen der spezifischen Stakeholder die Stärken und Schwächen bzw. erwartete Umweltveränderungen im Sinne von Chancen und Risiken unmittelbar tangieren.

Die nachfolgende SWOT-Analyse stellt in dieser Arbeit nicht die Hauptgrundlage der Generierung von Handlungsempfehlungen dar, da ihre Wirkungsweise auf Prämissen beruht, die angesichts der zunehmenden Unsicherheit und Dynamik und Nichtlinearität der Umwelt nicht mehr greifen und daher zu sogenannten „blinden Flecken“ in der Analyse führen, die dann als Informationen in der Strategieformulierung und –beurteilung fehlen (vgl. Kuhl, 2017).



**TABELLE 16: SWOT ANALYSE DES ÄGYPTISCHEN BERUFSBILDUNGSSYSTEMS**

INTERNE FAKTOREN (SYSTEMSPEZIFISCH)	
STÄRKEN (+)	SCHWÄCHEN (-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lange Geschichte und Erfahrung im Bildungsbereich;</li> <li>• Kostenlose Bildung auf allen Bildungsebenen seit den sechziger Jahren;</li> <li>• Wichtiger Grundstein beim Aufbau der Bildungssysteme in der arabischen Region (Lehrplanentwicklung, Bereitstellung von Lehrpersonal);</li> <li>• Bedeutsamer Anstieg der staatlichen Bildungsausgaben seit den 1990er Jahren (von 4.7 Mrd. LE bis 18.1 Mrd. LE in 2000);</li> <li>• Quantitativer Anstieg der Bildungseinrichtungen;</li> <li>• Entwicklung neuer Schulmodelle (Gemeinschaftsschulen, ländliche Schulen, Kindergartenschulen, Sprachschulen, Produktive Schulen..);</li> <li>• Verbesserung der Einschulungsraten;</li> <li>• Verstärkte Berücksichtigung der Mädchenbildung („Girls Education Initiative“);</li> <li>• Kooperation mit verschiedenen Geberinstitutionen zur Beschleunigung des Bildungsreform- und Entwicklungsprozesses;</li> <li>• Stärkere Betonung der Lehrerausbildung und Beteiligung der Zivilgesellschaft;</li> <li>• Bemühungen zur Etablierung nationaler Bildungsstandards und zur Dezentralisierung der Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mangel an finanziellen Ressourcen (Budgetzuteilung)</li> <li>• Mangel an Einrichtungen (unzureichende Infrastruktur, Gebäude, Schulmaterial);</li> <li>• Trotz quantitativer Zunahme an Schuleinrichtungen, ist der qualitative und quantitative Mangel nach wie vor eines der größten Probleme des Bildungssystems;</li> <li>• Unzureichende Vergütung von Lehrkräften und fehlende Anreize um qualifizierte Mitarbeiter zu gewinnen und behalten;</li> <li>• Ineffiziente Ressourcennutzung und -verteilung (zugunsten des tertiären Bildungssektors), technische Sekundarschulen erhalten dasselbe Budget wie allgemeine Sekundarschulen, obwohl sie 10-15 Mal mehr kosten;</li> <li>• Starke Zentralisierung des Bildungssystems im Bildungs- und Hochschulministerium;</li> <li>• Verschlechterung der Qualität und Ineffizienz des Systems aufgrund eines langfristigen Mangels an finanziellen Ressourcen;</li> <li>• Starker Fokus auf die Durchsetzung von Regeln und Bestimmungen, statt die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler, verstärkt Auswendiglernen;</li> <li>• Unzureichende Qualifikation von Lehrern aufgrund der Rekrutierungspolitik, die die Rekrutierung aus nicht-Bildungsfakultäten erlaubt und die somit keine pädagogische Ausbildung erhalten haben;</li> <li>• Probleme beim Zugang zur Bildung (Stand/Land, Geschlecht, Einkommen);</li> <li>• Niedrige Bildungsertragsrate;</li> <li>• Managementprobleme (fehlende Demokratie und Partizipation – 5 Disziplinen der Lernenden Organisation, P.Senge)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bürokratie in den meisten Gremien verantwortlich für Politikgestaltung und Entscheidungsfindung (z.B werden die meisten Mitglieder ernannt und nicht gewählt, Supreme Council, Empfehlungen ohne Beteiligung oder Interaktion von den Stakeholdern repräsentiert durch Eltern, Lehrer, Studenten);</li> <li>• Mangel an wissenschaftlicher oder rationaler Entscheidungsfindung (die meisten pädagogischen Forschungen werden nach diesen Entscheidungen anstatt davor betrieben);</li> <li>• Mangel an effektiven Systemen und Mechanismen zur Leistungsbewertung von Angestellten;</li> <li>• Diskrepanz zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt;</li> <li>• Technische Sekundarbildung bringt Graduierte hervor, deren Fähigkeiten ungeeignet für den Arbeitsmarkt sind.</li> </ul>
--	--

EXTERNE FAKTOREN (UMWELTBEDINGT)	
CHANCEN (+)	RISIKEN (-)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbares Humankapital, Bevölkerungswachstum, Junge Leute;</li> <li>• Internationale Besorgnis in Bezug auf die Notwendigkeit einer Bildungsreform und die Vielfalt an Geber gestützten Projekten in Ägypten;</li> <li>• Wachsende Unzufriedenheit der Bevölkerung mit der Bildungsqualität, die als treibende Kraft für Reformen wirken kann;</li> <li>• Möglichkeit von spill-over Effekten, Kooperation und Koordination zwischen Ägypten und anderen arabischen Staaten aufgrund der Ähnlichkeiten in Bildungssystemen, Lehrplänen und Lehrmethoden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstieg der Bildungskosten;</li> <li>• Bevölkerungswachstum und steigende Nachfrage nach Bildungsangeboten;</li> <li>• Notwendigkeit neuer Fähigkeiten und Kompetenzen, die im globalen wettbewerbsfähigen Umfeld erforderlich sind;</li> <li>• Rasante Geschwindigkeit des Wandels und des technologischen Fortschritts, die ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erfordern.</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung

## II. EMPIRISCHER TEIL

### 14. METHODISCHES VORGEHEN

#### 14.1. FORSCHUNGSDESIGN: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Im Anschluss an den Theorieteil erfolgt in den folgenden Kapiteln, durch die Vorstellung des Untersuchungsdesigns und der methodischen Vorgehensweise, eine Überleitung zur empirischen Untersuchung. Die in dieser Arbeit verwendete Erhebungsmethode – das leitfadengestützte Experteninterview – wird zudem in den Kontext der qualitativen Sozialforschung eingeordnet.

Zur Theorie des qualitativen Denkens schreibt MAYRING:

„... das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben. Eine Lanze zu brechen für qualitatives Denken in der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, ohne dabei den Weg zu sinnvollen Quantifizierungen zu verbauen, aber auch ohne in Beliebigkeit, Verwaschenheit, Unkontrollierbarkeit zu verfallen, das ist das zugegeben hoch gesteckte Ziel.“ (Mayring, 2016: 9)

Sowohl im amerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum hat die qualitative Sozialforschung jeweils verschiedene Phasen durchlaufen, die zu einem unterschiedlichen Stand der Diskussion geführt haben. In der deutschsprachigen Literatur kam es bereits in den Anfängen des 20. Jahrhunderts zu den ersten Studien. In den 1970er Jahren war die Diskussion geprägt durch Bemühungen um methodische Konsolidierung und eine breite Anwendung in empirischen Forschungsprojekten. Die Entwicklungen der qualitativen Forschung in den diversen Teilbereichen, die seit den 1980er Jahren zum festen Bestandteil der empirischen Sozialforschung gehören, werden durch den spezifischen Theoriehintergrund, das eigene Wirklichkeitsverständnis und das methodische Programm untermauert (Flick, 2003:26).

Es lassen sich trotz der Unterschiede in Bezug auf das Gegenstandsverständnis, die theoretischen Annahmen und den Methodenzugang drei Hauptlinien identifizieren.

Die drei Forschungsperspektiven der qualitativen Sozialforschung setzen den Fokus auf eine besondere Ebene der Wirklichkeit:

TABELLE 17: FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG

	Forschungsperspektiven		
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen zur Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
<b>Theoretische Positionen</b>	Symbolischer Interaktionismus, Phänomenologie	Ethnomethodologie, Konstruktivismus	Psychoanalyse, Genetischer Strukturalismus
<b>Methoden der Datenerhebung</b>	Leitfaden-Interviews, Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
<b>Methoden der Interpretation</b>	Theoretisches Codieren, qualitative Inhaltsanalyse, Narrative Analysen, Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse, Diskursanalyse, Gattungsanalyse, Dokumentenanalyse	Objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
<b>Anwendungsfelder</b>	Biografieforschung, Anwendung von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluationsforschung Cultural Studies	Familienforschung Biografieforschung Generationsforschung Genderforschung

Quelle: Flick et al., 2000:19

In der ersten Kategorie stehen subjektive Bedeutungen und individuelle Sinnbeschreibungen im Zentrum der Betrachtung, da das Ziel die Rekonstruktion sozialen Handelns ist. Symbolischer Interaktionismus und Phänomenologie liefern theoretische Bezugspunkte für diesen Ansatz. Dem symbolischen Interaktionismus liegt die Frage des WIE und WOZU des Verhaltens zugrunde. Es interessieren insbesondere die bestehenden Strukturen und die subjektive Ebene der Akteure. Die Bedeutung von Dingen ist aus sozialen Interaktionen ableitbar und wird in einem interpretativen Prozess gehandhabt, der jedoch nicht ein für alle Mal festgelegt ist (Lamnek, 2010: 37).

In der zweiten Forschungsperspektive geht es um Routinen des Alltags und die Herstellung sozialer Wirklichkeit. Ziel ist die Beschreibung von Prozessen der Herstellung von Situationen, Milieus und sozialer Ordnung. Die Ethnomethodologie und der Konstruktivismus lassen sich in diese Forschungsperspektive einordnen. Strukturalistische und psychoanalytische Positionen gehen von der Annahme unbewusster psychischer Strukturen und Mechanismen, sowie latenten sozialen Konfigurationen aus. Die hermeneutische Rekonstruktion „handlungs- und bedeutungsgenerierender Tiefenstrukturen“ steht im Zentrum des Interesses.

Im hermeneutischen Zirkel wird verdeutlicht, dass die Einzelelemente nur aus dem Gesamtzusammenhang verständlich sind und das Ganze sich nur aus den Teilen ergibt. Theorien als Überlegungen über gesellschaftliche Zusammenhänge bauen auf einer bestimmten gesellschaftlichen Wahrheit, der Praxis, auf, wobei diese Theorie wiederum zu einem besseren Verständnis der Praxis führt (ebd.: 59). Der Begründer der allgemeinen Hermeneutik, Friedrich Schleiermacher, unterscheidet zwei Formen des Verstehens: Das grammatische Verstehen und das psychologische Verstehen. Verstehen ist das „Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ (Danner, 1979:34 zit. nach Lamnek, 2010: 75). Damit erzielt das Verstehen auf das Erfassen von Bedeutungen, jeweils im Kontext eines spezifischen Kulturraums und des geschichtlichen Hintergrunds.

Während die ersten beiden Perspektiven insbesondere deskriptiv orientierte Forschungsmethoden sind mit dem Ziel einen bestimmten Gegenstandsbereich explorativ zu strukturieren, geht es in der dritten Perspektive um die Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen mit einer primär grundlagentheoretischen Orientierung (ebd.: 27). Das Forschungsziel der ersten Forschungsperspektive deckt sich am meisten mit dem Forschungsziel der vorliegenden Arbeit, da das Ziel hier ist, den Zugang „zu subjektiven Sichtweisen“ (Flick et al., 2000:19) zu erhalten.

Während der quantitativen Sozialforschung der Gedanke zugrunde liegt, dass die Wahrnehmung der Welt nur über die menschlichen Sinne erfolgt und das soziale Leben nach bestimmten Regelmäßigkeiten abläuft, nimmt der Mensch in der qualitativen Sozialforschung eine Doppelrolle ein: Als Untersuchungsobjekt und als erkennendes Subjekt. Der situative Kontext spielt für die Erforschung sozialen Handelns als sinnhaftes Handeln eine wichtige Rolle (Lamnek, 2010: 30)

In seinem Modell der „dreizehn Säulen qualitativen Denkens“ fasst MAYRING (2002) die zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung in fünf Postulaten zusammen:

		Im Alltag		Subjekt		Verallgemeinerungsprozess					
						10	11	12	13		
						Argumentative Verallgemeinerung	Induktion	Regelbegriff	Quantifizierbarkeit		
Deskription		1	Einzelfallbezogenheit								
		2	Offenheit								
		3	Methodenkontrolle								
Interpretation		4	Vorverständnis								
		5	Introspektion								
		6	Forscher-Gegenstands- Interaktion								

ABBILDUNG 47: DIE 13 SÄULEN DES QUALITATIVEN DENKENS

Quelle: Mayring (2002:26)

### 1. Einzelfallbezogenheit

Einzelfallanalysen sind wichtig, um die Verfahrensweisen und Ergebnisse immer wieder auf ihre Angemessenheit für das Forschungsziel hin zu überprüfen.

### 2. Offenheit

Bei der Offenheit gegenüber der Untersuchungsperson, -situation und –methoden geht es um die Vermeidung eines methodischen Filtersystems, bei dem durch vorab formulierte Hypothesen nur bestimmte Informationen generiert werden und vorab formulierte Theoriemodelle übergestülpt werden (Terhart, 2003: 28ff.). Stattdessen soll der Wahrnehmungstrichter so weit wie möglich offengehalten werden, um der Explorationsfunktion der qualitativen Forschung gerecht zu werden, wodurch auch neue Dimensionen und Entwicklungen in den Prozess der Hypothesenformulierung einfließen können (Lamnek, 2010: 19). Nach Mayring (2002: 27f.) ist die Offenheit der Forschungsperspektive das »Herzstück«.

### 3. Methodenkontrolle

Der Forschungsprozess und die Verfahrensschritte müssen expliziten Regeln folgen und genauestens dokumentiert sein, um eine möglichst hohe Transparenz der Verfahren zu gewährleisten.

### 4. Vorverständnis

Ein Vorverständnis des Wissenschaftlers ist für die Interpretation wichtig, denn dieses soll offengelegt und weiterentwickelt werden. Das theoretische Vorwissen des Forschers dient als eine Art Brille, durch welche er die soziologischen Konturen empirischer Phänomene betrachten kann (Lamnek, 2010: 210).

### 5. Introspektion

Bei der Introspektion handelt es sich um die Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Sie ist in der qualitativen Sozialforschung für die Explikation des Vorverständnisses und die Interpretation des Forschungsgegenstands unerlässlich. Introspektive Daten können zudem als Informationsquelle dienen, müssen jedoch als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden.

### 6. Forscher-Gegenstands-Interaktion

Forschung ist als Interaktion zu begreifen, da sich Forscher und Forschungsgegenstand durch den Forschungsprozess verändern. Die Datengewinnung erfolgt in der qualitativen Sozialforschung durch Kommunikationsprozesse, die in Dialogform ablaufen und subjektive Deutungen beinhalten. Anders als in der quantitativen Sozialforschung, wo die Einflüsse als Störgrößen betrachtet werden, sind sie in der qualitativen Sozialforschung ein konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses, wobei der Forschende „das informierende Gesellschaftsmitglied als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (Schütze, 1978: 118 zit. nach Lamnek, 2010: 34) behandelt.

### 7. Ganzheit

Während des Forschungsprozesses kann es zu einer analytischen Trennung in menschliche Funktions- und Lebensbereiche kommen, die als analytische Differenzierung zu betrachten sind und stets auf das Ganze zurückbezogen und ganzheitlich interpretiert werden müssen.

### 8. Historizität

Nach dem qualitativen Denkmuster muss ein Forschungsgegenstand auch immer historisch eingeordnet und betrachtet werden, insbesondere da sich humanwissenschaftliche Gegenstände verändern können.

### 9. Problemorientierung

Konkrete praktische Problemstellungen gelten als Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen. Gleichzeitig werden die Ergebnisse auf diese Problemstellung bezogen.

### 10. Argumentative Verallgemeinerung

Es muss hier explizit und argumentativ abgesichert begründet werden, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche und Zeiten generalisiert werden können.

### 11. Induktion

Induktion als wissenschaftliche Methode impliziert, vom besonderen Einzelfall auf das Allgemeine zu schließen und wird im qualitativen Denken zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse explizit eingesetzt, muss jedoch stets kontrolliert werden.

### 12. Regelbegriff

Anders als in den Naturwissenschaften, werden Gleichförmigkeiten hier nicht mit allgemeingültigen Gesetzen, sondern kontextgebundenen Regeln abgebildet, denn das menschliche Denken, Fühlen und Handeln wird von ihm selbst hervorgerufen. Der Regelbegriff geht davon aus,

„[...], dass Menschen nicht nach Gesetzen quasi automatisch funktionieren, sondern sich höchstens Regelmäßigkeiten in ihrem Denken, Fühlen und Handeln feststellen lassen. Solche Regelmäßigkeiten sind keine rein automatischen Prozesse, sondern werden von Menschen selbst auch hervorgerufen [...]. Regeln sind auch immer an situative, soziohistorische Kontexte gebunden. So erscheint der Regelbegriff für den humanwissenschaftlichen Gegenstandsbereich weitaus adäquater als der Gesetzesbegriff.“ (Mayring, 2002: 37)

### 13. Quantifizierbarkeit

Mittels qualitativer Analysen können die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden.

Die fünf Postulate sind abstrakte Grundsätze des qualitativen Denkens, die durch die oben aufgeführten dreizehn Säulen in konkrete Handlungsanweisungen übersetzt werden. Mit Hilfe der Säulen werden Standards für die qualitative Sozialforschung gesetzt und es kann überprüft werden, ob die Grundsätze des qualitativen Denkens in der Untersuchung beachtet worden sind (Mayring, 2002:38). Bei den formulierten Säulen handelt es sich nach Mayring (2002) um eine Art „qualitative Checkliste“, deren Berücksichtigung eine „ausreichend qualitativ“ abgesicherte Forschung ermöglicht (Mayring, 2002:38).

Aus dem Modell der „13 Säulen des qualitativen Denkens“ kann abgeleitet werden, dass dem qualitativen Paradigma vor allem die Annahmen des Konstruktivismus und des symbolischen Interaktionismus zugrunde liegen und das Vorgehen ein tieferes Vordringen in die Materie vorsieht, wodurch auch latente Sinnstrukturen erfasst werden können.

Während Mayring die Gemeinsamkeiten der bisherigen qualitativen Ansätze zusammenfasst, entwickelt Lamnek allgemeingültige Prinzipien der qualitativen Forschung aus der kritischen Auseinandersetzung mit der quantitativen Sozialforschung, die er als „die Programmatik qualitativer Sozialforschung“ (Lamnek, 2005:20) postuliert. Auf diese Leitlinien des qualitativen Paradigmas, die sich zum Teil mit den Mayrings Säulen überschneiden, soll im Weiteren nicht näher eingegangen werden.

Vielmehr scheint es hier sinnvoll, auf die Gütekriterien, die im Rahmen der qualitativen Forschung als grundlegend erscheinen und an denen die Qualität der Ergebnisse gemessen werden kann, einzugehen.

### 14.1.1. GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG

Gütekriterien dienen dazu, die Qualität der Forschungsergebnisse abzusichern und damit die empirische Untersuchung sinnvoll darzulegen. Zu den Gütekriterien im Kontext der quantitativen Sozialforschung zählen Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit), Generalisierbarkeit und Repräsentativität (Lamnek, 2010: 13).

Es gibt keine einheitliche Diskussion bezüglich eines allgemein akzeptierten Kriterienansatzes in der qualitativen Sozialforschung. Vielmehr stellt sich die Frage, inwieweit sich die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität mit den Eigenschaften qualitativer Sozialforschung vereinbaren lassen. Reliabilität bezieht sich auf die Stabilität von Daten und Ergebnissen bei mehreren Wiederholungen und ist für die qualitative Datenerhebung eher ungeeignet, insbesondere aufgrund der subjektiven Sinnstrukturen, die der qualitativen Forschung zugrunde liegen. Validität ist ein Kriterium zur Überprüfung, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll. Eine Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungssituation im Sinne einer internen Validität ist mit dem größten Teil qualitativer Methoden nicht kompatibel. Letztlich bezieht sich die Objektivität darauf, inwieweit ein Untersuchungsergebnis in der Durchführung, Auswertung und Interpretation unabhängig ist von der Person, die die Untersuchung durchführt. In der qualitativen Sozialforschung ist diese nicht gegeben, da gerade introspektive Daten und subjektive Deutungen eine wichtige Rolle spielen. Daher ist Objektivität weniger ein Überprüfungskriterium, sondern eher ein Wesensmerkmal der konzipierten und angewandten Methode (Flick, 2014). Bei der qualitativen Forschung geht es nicht um eine große Zahl von Fällen, sondern um typische Fälle für die Fragestellung. Demnach ist nicht die Repräsentativität, sondern die Angemessenheit für die theoretische Fragestellung entscheidend (ebd.: 172f.)

Eine Übertragung der Gütekriterien von quantitativer auf die qualitative Forschung wird also grundsätzlich abgelehnt, da die jeweiligen Wirklichkeitsverständnisse zu unterschiedlich sind. Glaser und Strauss (1979:92 zit. nach Flick, 2014: 413) „bezweifeln, ob der Kanon quantitativer Sozialforschung als Kriterium (...) auf qualitative Forschung (...) anwendbar ist.“



Mayring (2002) hat aus den methodenspezifischen Gütekriterien sechs allgemeine Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung zusammengefasst, die im Folgenden näher erläutert werden sollen:

### 1. Verfahrensdokumentation

Hier geht es um die detaillierte Darstellung des Vorgehens, damit der Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar wird. Dabei müssen das Vorverständnis, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums und die Umsetzung der Datenerhebung und Datenauswertung ausführlich dokumentiert werden. In der quantitativen Forschung sind die Techniken und Messinstrumente meist vorgegeben, weswegen hier auf eine ausführliche Dokumentation verzichtet werden kann und der Hinweis auf die verwendete Technik und die genutzten Messinstrumente ausreicht.

### 2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Umfangreiche Interpretationen müssen so dokumentiert werden, dass der intersubjektive Nachvollzug gewährleistet wird. Dabei muss das Vorverständnis mit der Interpretation übereinstimmen, um so eine theoriegeleitete Deutung sicherzustellen.

### 3. Regelgeleitetheit

Die qualitative Forschung soll einer gewissen Systematik unterliegen. Dabei soll sich der Forscher an gewisse Vorgehensweisen und Regeln halten, die bei den einzelnen Analyseeinheiten Anwendung finden. Das systematische Vorgehen wird durch die Zerlegung in Einzelschritte ermöglicht, wobei eine Anpassung der Regeln durchaus zulässig ist.

### 4. Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand ist ein methodologisches Grundprinzip und impliziert, dass die Untersuchung darauf hin überprüft werden muss, ob sie sich auf die natürliche Lebenswelt der Betroffenen richtet und ihre Interessen und Relevanzsysteme einbezieht. Dadurch dass Forscher und beforschte Person ein gemeinsames Interesse verfolgen und der Forscher seine Absichten zudem offenlegt, wird eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand erzielt.

### 5. Kommunikative Validierung

Dabei handelt es sich um die Rückkopplung der Interpretation an die Befragten, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen. Damit wird auch die Rolle der Befragten deutlich, die als Kompetenzträger von Wissen und Erfahrungen gelten. Der Austausch hat somit einen dialogischen Charakter, durch den wichtige Erkenntnisse zur Validierung der Forschungsergebnisse gewonnen werden können.

### 6. Triangulation

Die Triangulation als Strategie der Validierung wurde von Denzin (1978) eingeführt und bezieht sich auf „die Kombination von Methodologien bei der Untersuchung desselben Phänomens.“ (Denzin, 1978: 291).

„Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2002: 147). Man unterscheidet dabei verschiedene Typen der Triangulation:

Die Datentriangulation bezieht sich dabei auf die Kombination verschiedener Datenquellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten an unterschiedlichen Orten und an verschiedenen Personen erhoben wurden. In der vorliegenden Arbeit werden neben den leitfadengestützten Experteninterviews zusätzlich Dokumente bezogen auf die Berufsbildung auf internationaler sowie nationaler Ebene analysiert, womit der Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven betrachtet werden konnte. Dadurch wird die Absicherung der gewonnenen Forschungsergebnisse vergrößert (vgl. Gläser/Laudel, 2009). Bei der Forschertriangulation werden unterschiedliche Forscher bzw. Beobachter eingesetzt, um mögliche subjektive Verzerrungen auszugleichen.

Bei der Theorientriangulation erfolgt eine Annäherung an den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven und theoretischen Ansätzen. Aufgrund der Reichweite und Komplexität des in dieser Arbeit untersuchten Forschungsfelds, werden unterschiedliche theoretische Brillen für die verschiedenen Systembausteine aufgesetzt, durch die eine ganzheitliche Betrachtung der Wirklichkeit erst ermöglicht wird.

Schließlich geht es bei der Methodentriangulation um „einen komplexen Prozeß des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“ (Denzin, 1978:304). Innerhalb der Methodentriangulation wird nochmals zwischen der *Within- und Between-Methods-Triangulation* unterschieden. Ersteres impliziert die Kombination von verschiedenen Instrumenten innerhalb einer Methode, zum Beispiel unterschiedlicher Kommunikationsformen im qualitativen Interview. Die *Between-Methods-Triangulation* bezieht sich auf die Anwendung verschiedener Methoden zur Erfassung desselben Gegenstands, zum Beispiel die Kombination eines Interviews und einer Beobachtung.

Die Anwendung verschiedener Methoden, Theorieansätze, Datenquellen dient dazu, die Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen (Lamnek, 2010: 131f.)

Die sechs Kriterien, die einen wesentlichen Beitrag zur Absicherung des Forschungsvorhabens und des Ergebnisses leisten sollen, dienen der vorliegenden Arbeit als Grundlage.

### 14.2.2. VERGLEICH QUALITATIVER UND QUANTITATIVER METHODEN DER EMPIRISCHEN SOZIALFORSCHUNG

In der quantitativen Forschung geht es darum den Forschungsgegenstand auf das Positive, tatsächlich gegebene, das heißt auf manifeste Inhalte zu beschränken, während latente Sinnstrukturen und subjektive Deutungsmuster explizit ausgeschlossen werden. Erfahrungen sind lediglich restringent und werden, bis auf quantifizierbare standardisierbare Erfahrungsdaten, vernachlässigt. Durch vorkodierte Antworten können die jeweiligen Perspektiven und Relevanzsysteme der zu Beobachtenden nicht berücksichtigt werden, was zu einem erheblichen Erkenntnisverlust führt (Lamnek, 2010: 15).

„Der wachsende Trend zur Quantifizierung hat zu einem verminderten Verständnis der empirischen sozialen Welt geführt (...) Wenn sie menschliches Verhalten besser verstehen wollen, müssen die Soziologen, statt einen immer größeren Abstand von den Phänomenen der empirischen sozialen Welt herzustellen, in direkten Kontakt mit ihr treten.“ (Filstead, 1979:30 zit. nach Lamnek, 2010: 30)

Die Kritik an der quantitativen Sozialforschung speist sich aus verschiedenen Quellen, wobei sich folgende zentrale Kritikpunkte an der quantitativ-standardisierten Vorgehensweise nach Girtler (1984) identifizierten lassen:

1. Die Interpretation der zu erfassenden Individuen sind für soziale Phänomene relevant,
2. Soziale Tatsachen sind nicht objektiv, sondern je nach Situation zu erfassen,
3. Quantitative Messungen können soziales Handeln nicht erfassen,
4. Das Aufstellen von Hypothesen führt zu Beschränkungen der möglichen Antworten des zu Befragenden bzw. „dem Handelnden eine von ihm nicht geteilte Meinung oder Absicht zu suggerieren oder aufzuoktroyieren.“ (Lamnek, 2010:7)

Diese Kritikpunkte machen deutlich, dass der naturwissenschaftlich-positivistische Ansatz nicht dazu beiträgt, menschliches, soziales und kulturelles Handeln zu erfassen, sondern dies einer anderen Forschungsmethode bedarf. Die Befragten sind aktiv handelnde und kompetente Akteure, die nicht nur Träger von Daten und Informationen sind, sondern in einer sozialen Beziehung zum Forscher stehen (ebd.: 14).

In der quantitativen Sozialforschung entsteht die Theorie im Kopf des Forschers und existiert vor der Realität, wodurch eine Prädetermination der Erkenntnisse erzeugt wird. Dagegen entsteht in der qualitativen Sozialforschung die Theorie aus der Realität heraus, die vor der Theorie existiert, wobei die Relevanzsysteme der Betroffenen zu Wort kommen (Lamnek, 2010: 127).

Während es bei der quantitativen Forschung vor allem um eine große Zahl von Fällen geht, um möglichst repräsentative Ergebnisse zu erhalten, geht es bei der qualitativen Forschung vorwiegend um typische Fälle, die für die Forschungsfrage entscheidend sind, wobei diese Fälle willkürlich ausgewählt werden können, um eine Theorie zu erkennen, zu erweitern, zu kontrollieren oder zu revidieren (ebd.: 172f.).

Zum Vergleich der quantitativen und qualitativen Sozialforschung orientiert sich die Forscherin am Schema der Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Paradigmen von Lamnek (2010):

### 1. Erklären vs. Verstehen

Ziel der naturwissenschaftlichen Forschung ist es, kausale Beziehungen zu identifizieren, um allgemeingültige Aussagen in Form von Gesetzen zu entwickeln, die wiederum beobachtbare Erscheinungen erklären. Bei der quantitativen Sozialforschung, bei der das Erklären im Fokus steht, werden dabei soziale Konstruktionen der Wirklichkeit vernachlässigt.

Die qualitative Sozialforschung richtet ihr Augenmerk hingegen auf subjektive Bedingungen und Wahrnehmungen von Erscheinungen und taucht ein in die „tiefere Ebene der Wahrnehmung und Interpretation von Phänomenen“ (Lamnek, 2010: 216). Ziel der qualitativen Sozialforschung ist soziales Handeln zu verstehen, was die Erfassung der Sinnkomponente erfordert. Grundsätzlich schließen sich Erklären und Verstehen nicht aus, sondern können aufeinander bezogen werden.

### 2. Nomothetisch vs. Idiografisch

Nomothetisch leitet sich aus dem Wort *nómos* ab, welches aus dem Griechischen stammt und Gesetz bedeutet. Nomothetisch kann somit mit der Suche nach Gesetzmäßigkeiten übersetzt werden und findet in den Naturwissenschaften ihre Anwendung.

Idiografisch hat seinen Ursprung in dem Wort *Idio* (= das Singuläre, Einmalige, Individuelle) und ist kennzeichnend für die aristotelische Tradition. Dieser Ansatz versucht den Menschen in seinem konkreten Kontext, seiner Komplexität und Individualität zu verstehen.

### 3. Theorieprüfend vs. Theorieentwickelnd

In der quantitativen Sozialforschung werden Hypothesen entwickelt und basierend darauf theoretische Aussagen geprüft. Dagegen werden in der qualitativen Sozialforschung Hypothesen und Theorien erst nach der Datengewinnung entwickelt. Gläser und Strauss (1998) sprechen sich mit ihrer „Grounded Theory“ für eine auf empirischen Daten basierenden Theorie aus, wobei durch Feldforschung gewonnene Vermutungen als Anregung für die Erweiterung des Forschungsfeldes dienen. Dadurch, dass Datensammlung, Verschlüsselung und Analyse nahezu parallel verlaufen, kommt es zu einer Aufhebung der Trennung zwischen Theoriebildung und -überprüfung (Lamnek 2010: 220). Die qualitative Forschung ermöglicht eine stetige Aktualisierung und Anpassung des theoretischen Rahmens im Laufe des Forschungsprozesses.

### 4. Deduktiv vs. Induktiv

Durch die Beschränkung auf die Überprüfung von Hypothesen, ist die quantitative Forschung rein deduktiv, während bei der qualitativen Forschung die Hypothesenentwicklung im Vordergrund steht und damit die Forschung induktiven Charakter erhält.

### 5. Objektiv vs. Subjektiv

Qualitative Verfahren weisen den Objektivitätsanspruch generell nicht zurück und sind daher nur in einem spezifischen Sinn als subjektiv zu bezeichnen. Gerade durch die Berücksichtigung der Subjektivität entsteht Objektivität (Lamnek, 2010: 225).

„Der Abschluss einer Analyse, wenn sie erfolgreich ist, deckt die Struktur des Objektes auf. Sie ist nur ihm eigen, objektiv. Der Weg führt also von einer subjektiven Betrachtungsweise durch den Prozeß der Forschung und Analyse zur Objektivität. Qualitative Sozialforschung hat einem *emergentistischen* Objektivitätsbegriff: Objektivität entsteht aus Subjektivität durch den Prozeß der Analyse.“ (Kleining, 1982: 246)

### 6. Ätiologisch vs. Interpretativ

Bei der quantitativen Sozialforschung steht die Frage nach dem Warum im Vordergrund. Es geht darum, die Ursachen für bestimmte soziale Erscheinungen zu entdecken. Demnach ist die quantitative Sozialforschung ätiologisch (=methodologische Orientierung).

Im qualitativen Paradigma steht die Frage nach dem Wie und Wozu eines Verhaltens im Zentrum der Betrachtung. Es wird weniger nach Ursachen und vielmehr nach Strukturen gesucht, um Relationen in Systemen zu identifizieren. Das Sinn-Verstehen geschieht durch ein interpretatives Vorgehen (ebd.: 227).

### 7. Ahistorisch vs. Historisierend

Während die quantitative Sozialforschung das Historische gezielt ablehnt, wird dieses in der qualitativen Sozialforschung ausdrücklich für das Kontextverstehen miteinbezogen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass dieser stets historisch determiniert ist.

### 8. Geschlossen vs. Offen

In der quantitativen Sozialforschung wird die gesamte Untersuchung durch ein vorstrukturiertes Hypothesenset gesteuert und geprüft. Dagegen ist die qualitative Sozialforschung durch Offenheit charakterisiert und zielt auf die Erfassung von Deutungen und Wirklichkeitskonzeptionen. Die Offenheit ist von Beginn an notwendige Bedingung, damit sich der Forscher an den Forschungsgegenstand schrittweise annähern kann. Entsprechend finden sich in der qualitativen Sozialforschung offene Methoden, die im Laufe des Forschungsprozesses sowohl modifiziert als auch ersetzt werden können (vgl. Lamnek, 2010: 229f.)

### 9. Prädetermination des Forschers vs. Relevanzsysteme der Betroffenen

In der quantitativen Sozialforschung kann nur das entdeckt werden, was vorab durch den Forscher durchdacht und determiniert worden ist in Form von theoretischen Vorformulierungen von Hypothesen und entsprechend standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Das theoretisch-hypothetische Denkschema des Forschers wird den Beforschten sozusagen aufoktroziert und kann folglich zu verzerrten Befunden führen. Dagegen determinieren die Relevanzsysteme der Betroffenen bei der qualitativen Sozialforschung den Forschungsgegenstand, Forschungsablauf und die Forschungsergebnisse. Der Forscher ist hier nicht suggestiv-determinierend, sondern rezeptiv-stimulierend. Der Forschungsprozess entspricht hier weitgehend der Alltagskommunikation.

### 10. Distanz vs. Identifikation

In der qualitativen Sozialforschung geht es bei dieser Dichotomie insbesondere um den Umgang mit beidem entsprechend der Anforderungen, denn zum einen erfordert der Zugang und die Akzeptanz bei der interessierenden Gruppe eine Identifikation mit derselben, gleichzeitig darf dabei der Fokus auf die eigentliche Forschungsaufgabe nicht aus dem Blick geraten. Durch ein vollständiges Verbleiben im eigenen Kategoriensystem kann jedoch keine Wahrnehmung der Welt des anderen stattfinden.

### 11. Statisch vs. Dynamisch-prozedural

Quantitative Sozialforschung ist statisch durch die institutionalisierte Forschungsmethodologie, während qualitative Sozialforschung als dynamisch-prozedural gilt und damit Wandlungsvorgänge besser erfassen kann. Dies erfolgt durch subjektives Erleben und die Verarbeitung der Veränderungen.

### 12. Starr vs. Flexibel

Durch die standardisierten Erhebungsverfahren gilt die quantitative Sozialforschung als starr, während sich die qualitative Sozialforschung durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit kennzeichnet, wodurch das Erkenntnisinteresse erweitert werden kann. Es besteht die Möglichkeit des Wechsels von Forschungslinien, der Verschiebung von Relevanzstrukturen und des Einsatzes unterschiedlicher Methoden (Lamnek, 2010: 234).

### 13. Partikularistisch vs. Holistisch

Durch die gleichzeitige Berücksichtigung von Variablen, liegt der quantitativen Sozialforschung ein partikularistischer Ansatz zugrunde. Hingegen ist die qualitative Sozialforschung holistisch, da der soziale Kontext, Deutungen und Sichtweisen der Betroffenen und der Forschungsprozess integraler Bestandteil der Analyse sind.

### 14. Zufallsstichprobe vs. Theoretical Sampling

In der quantitativen Sozialforschung erfolgt die Stichprobe in der Entstehungs- und Vorbereitungsphase, und die Grundgesamtheit muss sachlich-inhaltlich, zeitlich und örtlich abgegrenzt sein. In der qualitativen Sozialforschung wird die Stichprobe während des Forschungsprozesses kontinuierlich erweitert. Die Methode des „Theoretical Sampling“ (vgl. Glaser und Strauss, 1967) begreift Theorie als Prozess, die einer ständigen Anpassung und Ergänzung unterliegt (Lamnek 2010, 236).

### 15. Datenferne vs. Datennähe

In der quantitativ orientierten Forschung verhindern theoretische, begriffliche, methodologische und methodische Normen die Datennähe. Dagegen erlaubt die qualitative Sozialforschung das Eingehen auf Betroffene, um deren Referenzsysteme und mentalen Strukturen zu verstehen.

### 16. Unterschiede vs. Gemeinsamkeiten

Die quantitative Sozialforschung konzentriert sich auf die Hervorhebung von Differenzen, während die qualitative Sozialforschung auf das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und der Typenbildung abzielt.

### 17. Reduktive vs. Explikative Datenanalyse

Wie schon der Name sagt, bezieht die quantitative Analyse eine große Menge an Datenmaterial ein, die für die weitere Verarbeitung reduziert werden muss. Die qualitative Analyse bezieht sich auf Texte, die explikativer Natur sind und dadurch den ursprünglichen Datenbestand erweitern.

### 18. Hohes vs. Niedriges Messniveau

Obwohl sich die qualitative Sozialforschung durch ein niedriges Messniveau auszeichnet, ist sie nicht methodeninduziert und daher verlässlicher und gültiger (Lamnek, 2010: 242).

### 14.1.3. STATIONEN DES QUALITATIVEN FORSCHUNGSPROZESSES

Quantitative Verfahren kennzeichnen sich durch eine lineare Strategie, die durch eine bestimmte lineare Aufeinanderfolge von im Voraus festgelegten Forschungsschritten gekennzeichnet sind (Lamnek, 2010: 174f.). Dagegen ist die qualitative Forschung durch eine gewisse Reflexivität und Prozesshaftigkeit charakterisiert, wobei die Ergebnisse eines Schritts die darauffolgenden Arbeitsschritte beeinflussen. Dennoch lassen sich auch im qualitativen Forschungsprozess einige Stationen identifizieren, die jedoch durch Rückkopplungsschleifen miteinander verknüpft werden. Diese Verzahnung der einzelnen Schritte und den ihnen zugrundeliegenden Entscheidungen wird durch die nachfolgende Abbildung noch einmal verdeutlicht. Flick (1991) stellt den Prozess der qualitativen Forschung in neun Schritten dar, die jeweils eine Abfolge von Entscheidungen darstellen und durch die Dialektik von Authentizität bestimmt werden. Die Dialektik spielt dabei in den verschiedenen Schritten eine Rolle: Im Forschungsprozess selbst muss der Forscher „in sich selbst beide Funktionen, die des Engagiertseins und die der Distanz, dialektisch verschmelzen können“ (Flick, 1991: 149). Auch in der Darstellung der Ergebnisse ist die Dialektik relevant, weshalb der Reflexivität des eigenen Forschungsprozesses ein hoher Stellenwert beigemessen wird.



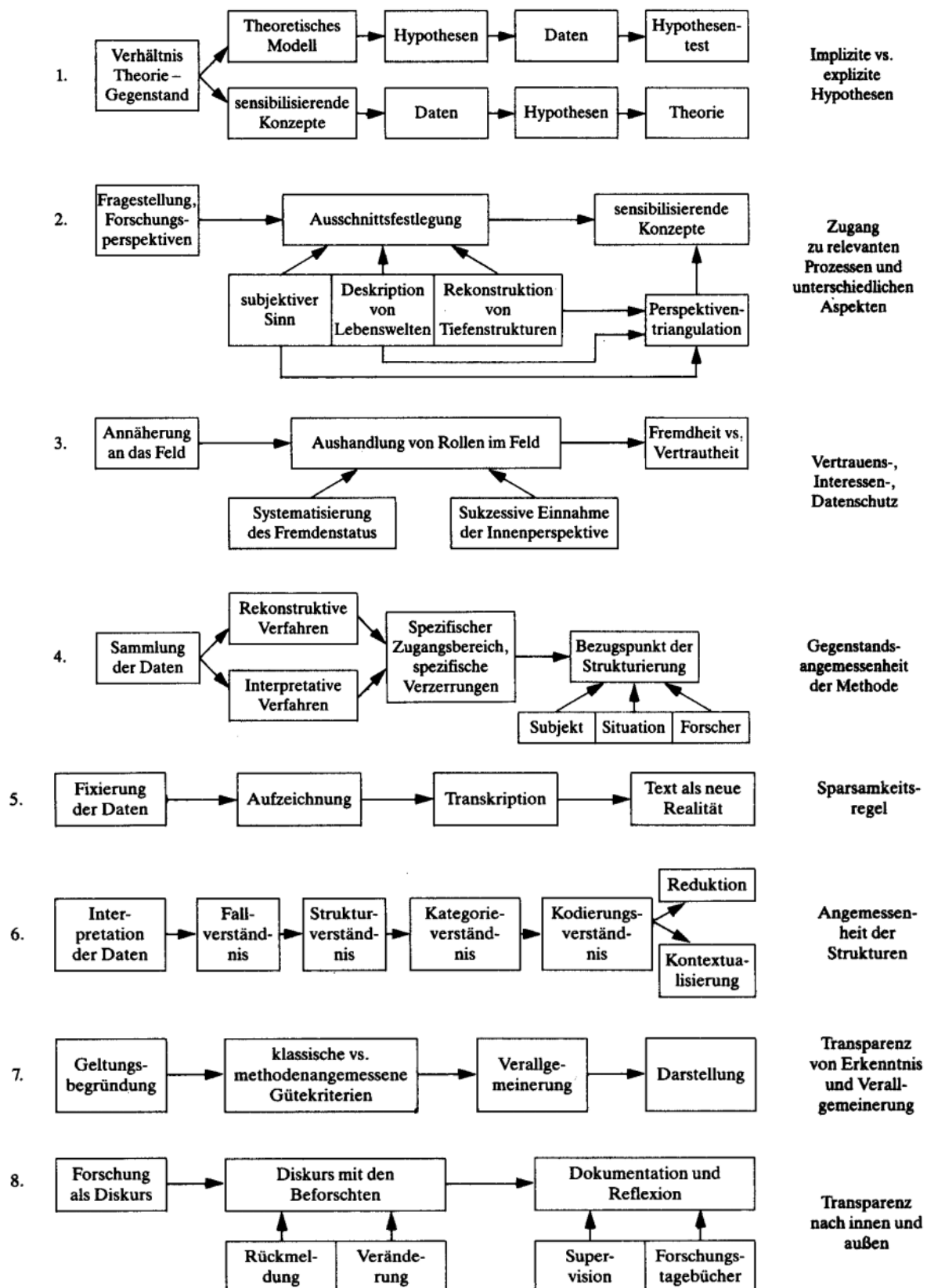


ABBILDUNG 48: DIE STATIONEN DES QUALITATIVEN FORSCHUNGSPROZESSES

Quelle: Flick, 1991: 172

Die erste Entscheidung bezieht sich auf das Verhältnis von Theorie und Gegenstand und gründet auf der Zielsetzung der Forschungsarbeit. In der vorliegenden Arbeit soll es darum gehen, explorativ neue Erkenntniszusammenhänge, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu generieren. Dem zugrunde liegt das für die „Grounded Theory“ charakteristische Prinzip der Offenheit, welches besagt, „daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem, 1980: 343). Anders als in der klassischen Variante der Modellbildung, werden den Daten und dem Forschungsfeld hier Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt (Flick, 1991: 150).

Der zweite Entscheidungsblock betrifft die Formulierung einer konkreten Fragestellung, die mit einer Reduktion und Strukturierung verbunden ist, da so ein als wesentlich erachteter Ausschnitt des Forschungsfeldes in den Vordergrund rückt. Die Berufsbildungslandschaft in Ägypten ist durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet, weswegen sich die Forscherin dafür entschieden hat, einen Baustein dieses Forschungsfeldes näher zu untersuchen: Die Professionalisierung der Lehrer beruflicher Schulen. Diese Entscheidung gründet auf einer intensiven Literaturrecherche sowie Gesprächen mit relevanten Akteuren des Systems. Letztlich hebt auch der neuseeländische Bildungswissenschaftler John HATTIE in seiner Meta-Studie die zentrale Rolle der Lehrer im Bildungsprozess hervor und auch der britische Aktionsforscher Lawrence Stenhouse (1975) betont: „Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die schlussendlich die Welt von Schule und Unterricht verändern werden, indem sie sie verstehen.“ Mit der Entscheidung für einen Ausschnitt des Forschungsfeldes erfolgt auch die Entscheidung für eine Forschungsperspektive. Für die Forschungsfrage ist insbesondere die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen von zentraler Bedeutung, da sich das Forschungsinteresse weder auf subjektive Deutungen noch auf Strukturen beschränkt, sondern die Wechselwirkungen beider Aspekte berücksichtigt (Flick, 1991: 152f.)

Die nächste Entscheidung ist eine wesentliche Entscheidung und bezieht sich auf die Rolle des Forschers, die den Informationszugang mitbestimmt, wobei dieser sich in einem Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz bewegt. Der Forschende muss sich zum einen mit den Befragten identifizieren, um zu realen Ergebnissen zu kommen und die Welt der Subjekte wahrzunehmen. Zum anderen muss er aber auch eine gewisse Distanz bewahren um ein sogenanntes „Going native“ (Lamnek, 2010: 233) zu vermeiden und dadurch das Erkenntnispotenzial optimal auszuschöpfen. Flick (1991) schlägt in diesem Zusammenhang die „sukzessive Einnahme einer Innenperspektive“ vor, womit er „das Verstehen der Sicht des Subjekts oder der Organisationsprinzipien sozialer Gruppen aus der Perspektive des/der Erforschten“ (Flick, 1991: 155) begreift.

Die nächste Station erfordert eine Entscheidung für die Methode der Datensammlung. Dabei kann man zwischen zwei Verfahren unterscheiden: rekonstruktive und interpretative Verfahren. Die in dieser Forschungsarbeit verwendete Methode der leitfadengestützten Experteninterviews gilt als rekonstruktive Untersuchungsmethode, da das Expertenwissen nicht direkt abgefragt werden kann, sondern aus den Expertenäußerungen rekonstruiert werden muss. Interpretative Verfahren beschränken sich auf eine Aufzeichnung in Alltagssituationen mit einem möglichst hohen Grad an Natürlichkeit (Flick, 1991: 156). Mit der Wahl des methodischen Zugangs ist die Entscheidung für den Bezugspunkt der Strukturierung der Datensammlung verknüpft. Durch das leitfadengestützte Experteninterview findet eine Teilstrukturierung durch Subjekt und Forscher statt.

Bei der Fixierung der Daten geht es um den Prozess der Datenverarbeitung, der im Wesentlichen aus der Aufzeichnung der Daten, ihrer Aufbereitung in Form von Transkription und dem erstellten Text als neue Realität besteht (Flick, 1991: 160). Eine Aufzeichnung des Interviews mithilfe eines Aufnahmegerätes reduziert zum einen die Selektivität der Aufzeichnungen, die sich bei den klassischen Feldnotizen ergibt, und trägt zum anderen zu einer gewissen Natürlichkeit des Gesprächsverlaufs bei. Eine Begrenzung des technischen Aufwands der Aufzeichnung auf das tatsächlich Notwendige, entspricht der von Flick empfohlenen Sparsamkeitsregel (ebd.: 161). Für die Transkription stehen unterschiedliche Transkriptionssysteme zur Verfügung, wobei diese sich in erster Linie durch ihre Genauigkeit unterscheiden. Im Notationssystem nach Meuser und Nagel sind thematisch relevante Aussagen ausreichend. Umfassende Transkriptionssysteme mit Pausen, Stimmlagen, nichtverbale Elemente werden als nicht zwingend erachtet (vgl. Meuser/Nagel, 1992: 455; 1997: 488; 2009: 56). In der Forschungsarbeit wird dem Ansatz von Meuser und Nagel gefolgt und nur so viel transkribiert, wie für das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung notwendig ist (Strauss, 1987). Für die anschließende Interpretation dient der durch die Transkription produzierte Text als Basis.

Als nächster Schritt im Forschungsprozess folgt die Interpretation des gesammelten Datenmaterials. Dabei muss sich der Forscher zwischen methodischen Alternativen bei der Interpretation des Textes entscheiden bezüglich der Strukturen der Daten, der Kategorien und der Kodierung mit Blick auf die Zielsetzung der Interpretation, der Reduktion oder Kontextualisierung. Die Entscheidungsnotwendigkeit entspringt der Dialektik zwischen Einzelfall und Verallgemeinerung der Zusammenhänge bzw. der Authentizität und Strukturierung. In Anlehnung an die Strategie zur Datenauswertung von Meuser und Nagel, wird das Datenmaterial zunächst unter Beibehaltung der zeitlichen Sequenz strukturiert und später durch thematischen Vergleich und Kategorienbildung systematisch reduziert. Bei der Kategorienbildung orientiert sich der Forscher dabei an den gewonnenen Daten und weniger an einem vorab formulierten theoretischen Modell. Dabei wird der Prozess der Kategorienbildung wesentlich von dem entwickelten Leitfaden als Erhebungsinstrument zur Annäherung an den Forschungsgegenstand beeinflusst (Flick, 1991: 165). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel (1991, 1994, 1997, 2002) verfolgt das Ziel, das Typische und Gemeinsame der Interviews herauszuarbeiten und somit einer Reduktion des Datenmaterials.

Die nächste Station ist die Geltungsbegründung der Daten und Interpretationen, wobei zwei zentrale Fragen in den Blick rücken: Die Absicherung der Erkenntnisse und die Darstellung der Erkenntnisse, so dass diese für Dritte transparent und nachvollziehbar werden. Dazu werden die im Kapitel 14.1.1 aufgeführten Gütekriterien (vgl. Mayring, 2002) zur Hilfe herangezogen. Auch in dieser Station kommt die Dialektik von Authentizität und Struktur zum Ausdruck, da es zum einen um die Authentizität des Einzelfalls geht und zum anderen um die Verallgemeinerung der gewonnenen Strukturen.

Abschließende Station ist der Diskurs mit den Beforschten zum Forschungsthema, wobei Flick (1991) unterschiedliche Ansätze vorstellt, die an unterschiedlichen Stellen des Forschungsprozesses zum Einsatz kommen können: Die Rückmeldung der Beforschten nach Abschluss der Erhebung, die Einbeziehung der Beforschten in die Interpretation der Daten oder die Rückmeldung nach Abschluss des Forschungsprozesses (Flick, 1991: 170). Bei jedem Ansatz sind die jeweiligen Probleme zu berücksichtigen. Damit der Forschungsprozess „intersubjektivierbar und explizierbar“ wird (ebd.: 171), ist eine sorgfältige Dokumentation seitens des Forschers notwendig. Als weiteres Ziel neben der Nachvollziehbarkeit durch Dritte ist dabei die Reflexion des Forschungsprozesses, die durch die regelmäßige systematische Dokumentation ermöglicht wird.

### 14.2. ERHEBUNGSMETHODE: EXPERTENINTERVIEW

Das Experteninterview ist eines der am häufigsten eingesetzten Verfahren in der empirischen Sozialforschung und wird häufig in der industriesoziologischen Forschung, der Organisations-, Bildungs- und Politikforschung eingesetzt. In den gängigen Lehr- und Handbüchern zur qualitativen oder empirischen Sozialforschung finden Experteninterviews eher wenig Betrachtung. Eine Ausnahme hiervon bietet Flick (1995), der das Experteninterview als eine Variante des Leitfadeninterviews gesondert behandelt (Flick, 1995: 109). Die ersten Ansätze zur methodologischen Reflexion entstanden in den neunziger Jahren durch Vertreter wie Meuser/Nagel, 1991; Brinkmann/Deeke/Völkel, 1995, später auch Glaser/Laudel, 2004; Mieg/Näf, 2006 sowie Hitzler/Honer/Maeder, 2004; Pfadenhauer, 2003 und Schulz 1998.

Oftmals kommen Experteninterviews im Rahmen eines Methodenmix, zum Beispiel als Ergänzung zu quantitativen Erhebungsformen, aber auch als eigenständige Verfahren zum Einsatz. (vgl. Meuser/Nagel, 1991). Pfadenhauer (2002) bezeichnet das Experteninterview als „ein sehr voraussetzungsvolles und damit auch ausgesprochen aufwendiges Instrument zur Datenerhebung, dessen kompetente Verwendung hohe Feldkompetenzen [...] voraussetzt“ (Pfadenhauer, 2002: 127f.).

Das Ziel der Forschungsarbeit ist es, Zugang „zu subjektiven Sichtweisen“ (Flick et al., 2000: 19) zu erhalten, wofür leitfadengestützte Experteninterviews als geeignete Erhebungsmethode erscheinen. Experteninterviews dienen dem Zweck der Rekonstruktion von Expertenwissen. Der Erkenntnisgegenstand zielt auf einen besonderen Wissensstand, welcher in langwierigen Sozialisationsprozessen von bestimmten Personen erworben wird (Pfadenhauer, 2007: 452). Implizites Wissen von Experten kann durch eine rekonstruktive Vorgehensweise im Rahmen des qualitativen Paradigmas erforscht werden (vgl. Meuser/Nagel, 1991). Qualitative Experteninterviews sind systematische und theoretische Datenerhebungsmethoden mittels Befragungen von Personen, die über exklusives Wissen in einem bestimmten Forschungsgebiet verfügen (vgl. Kaiser, 2014: 6).

Zur Erfüllung des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit folgt das Experteninterview einem bestimmten systematischen Vorgehen, welches eine Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen ermöglicht.

Im Gegensatz zum narrativen Interview dient der Gesprächspartner im Experteninterview als „Lieferant von Informationen“ (Kaiser, 2014:2), wohingegen biografische Daten zunächst irrelevant sind. Außerdem charakterisiert sich die Interviewsituation durch eine Asymmetrie zugunsten des Interviewers (ebd.: 5). Es handelt sich um eine Interaktions- und Kommunikationssituation, in der unter bestimmten Bedingungen eine „spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt wird“ (Helfferich, 2011: 64).

Experten verfügen über einen Wissensvorsprung gegenüber den Nicht-Experten, wobei es sich um Wissen handelt, was nicht jedem im zu erforschenden Handlungsfeld zugänglich ist (Meuser und Nagel, 2009: 467). Der Experte verfügt über eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler et al., 1994) und verfügt als solcher über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse oder Politikfelder (Meuser und Nagel, 1991: 470).

Der Experte kennzeichnet sich nach Ronald Hitzler (1994) dadurch, dass er „weiß, was die (jeweiligen) Spezialisten auf dem von ihm ‚vertretenen‘ Wissensgebiet wissen – und wie das, was sie wissen, miteinander zusammenhängt [...] und er „kennt typischerweise den Wissensbestand, der für ein bestimmtes Gebiet ‚bezeichnend‘ bzw. ‚relevant‘ ist, er hat sozusagen einen Überblick über einen Sonderwissensbestand und kann innerhalb dessen *prinzipielle* Problemlösungen anbieten bzw. auf Einzelfragen applizieren“ (Hitzler, 1994: 26). Das Expertenwissen ist immer an die Funktion, die eine Person ausübt, gekoppelt.

Das exklusive Wissen, über das nur der Experte verfügt, kann sich aus drei unterschiedlichen Wissensquellen speisen: Das Betriebswissen bezieht sich auf Kenntnisse über organisatorische Prozesse und zielt auf die Einholung der Meinung eines Experten „[...] zu seinem eigenen Handeln und dessen institutionelle Maximen und Regeln [...]“ (Meuser und Nagel, 1991: 479). In dieser Wissensform sind Experten Entwickler und Umsetzer bestimmter Programme und Maßnahmen. Durch die Experteninterviews werden hier strukturelle Bedingungen der Programmimplementation rekonstruiert und relevante Informationen zur Entwicklung praktikabler Maßnahmen gewonnen (Meuser und Nagel, 2009). Beim Kontextwissen geht es um sozio-ökonomische Rahmenbedingungen eines Kontextes, in dem er selbst nicht agiert. Dem expliziten Kontextwissen liegt die Annahme zugrunde, dass es im gesellschaftlichen Teilsystem „Wissenschaft“ produziert wird, welches sich von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie das politische oder wirtschaftliche System unterscheidet. Nach dem systemtheoretischen Ansatz, wird das Funktionieren und Kommunizieren in der Wissenschaft durch den diesem System zugrunde liegenden binären Code „wahr/unwahr“ geleitet und geprägt. Daraus folgt, dass die Entstehung und die Kommunikation von explizitem Expertenwissen innerhalb des Wissenschaftssystems und mittels des dort geltenden binären Codes erfolgt (Niederberg/Wassermann, 2015: 17). Das Expertenwissen, welches nicht das Handeln des Experten selbst ins Zentrum der Betrachtung rückt, sondern die Lebensbedingungen, Handlungsweisen und Entwicklungen in einem bestimmten Kontext, dient in erster Linie der Problemstrukturierung. Schließlich erhält der Forscher mit dem Deutungswissen Auskunft über subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen zu einem bestimmten Phänomen (vgl. Kaiser, 2014, Niederberger/Wassermann, 2015:16).

Dadurch, dass es in erster Linie um die Gewinnung von Sachinformationen über einen bestimmten Forschungsgegenstand geht, ist im Vergleich zu anderen qualitativen Befragungen ein höherer Grad an Strukturierung erforderlich, welche mittels eines Interviewleitfadens erzielt wird. Der Interviewleitfaden zeichnet sich durch einen systematischen Aufbau von Fragen zu den unterschiedlichen Dimensionen des Forschungsfeldes aus, um mit diesen Fragen unterschiedliche Informationen zu generieren.

In dieser Forschungsarbeit orientiert sich die Forscherin im Wesentlichen an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel, die das Ziel haben, das Gemeinsame, Typische aus den Interviews herauszuarbeiten und damit den Umfang des Datenmaterials zu reduzieren. Das Vorgehen gliedert sich entsprechend in drei aufeinanderfolgende Schritte:

1. Leitfadenentwicklung;
2. Datenerhebung;
3. Datenauswertung.

### 14.3. ERHEBUNGSINSTRUMENT: LEITFADEN

Der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument dient der Strukturierung des Gesprächsverlaufs des Experteninterviews. Er zeichnet sich durch eine gewisse Offenheit aus und kann dem Forschungsinteresse entsprechend unterschiedlich angelegt sein. Als optionale Elemente kann er Erzählaufforderungen, vorformulierte Fragen oder Stichworte für frei formulierbare Fragen enthalten. Die Konstruktion des Leitfadens folgt in dieser Forschungsarbeit dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014: 560). Helfferich schlägt ein dreistufiges Verfahren vor, wobei in einem ersten Schritt dem Befragten zunächst die Möglichkeit gegeben wird, sich so frei wie möglich zu äußern. Dazu wird die Erzählaufforderung so formuliert, dass möglichst viele interessante Aspekte angesprochen werden. In einem zweiten Schritt werden Aspekte nachgefragt, zu denen bislang keine, oder nur wenige Texte zur Verfügung stehen. Der letzte Schritt besteht darin, dass strukturierte Fragen gestellt werden (Helfferich, 2014: 566).

Bei der Entwicklung des Leitfadens dient das sogenannte „SPSS-Prinzip der Leitfadenkonstruktion“ nach Helfferich (2005: 322; 2011: 178f.; 2014: 567) als Schablone, welches sich als Vorgehen eignet „um das Grundprinzip der Offenheit zu wahren und dennoch die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung vorzugeben“ (Helfferich, 2004: 158). Das Akronym „SPSS“ steht für die vier aufeinanderfolgenden Schritte: Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren, und soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Der erste Schritt „Sammeln“ bezieht sich auf das Sammeln möglichst vieler Fragen und gleicht daher einem Brainstorming. Es werden hier möglichst viele Teilaspekte des Forschungsinteresses als mögliche Fragen zusammengetragen. Im zweiten Schritt „Prüfen“ werden die gesammelten Fragen unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit nochmals durchgearbeitet mit dem Ziel der Reduktion und Strukturierung. Dabei wird stets ein Rückbezug zum Forschungsinteresse hergestellt und die Fragen werden auf ihre Relevanz für das Forschungsvorhaben geprüft. Die verbleibenden Fragen werden im dritten Schritt des „Sortierens“ nach zeitlicher Abfolge sowie inhaltlichen Aspekten und Fragerichtungen sortiert und gebündelt, um den Interviewverlauf zu strukturieren. Der vierte Schritt bezieht sich auf das „Subsumieren“ der Einzelaspekte unter einer passenden Erzählaufforderung und untergeordneten Aspekten, die der Nachfrage dienen. Da der Leitfaden letztlich als Richtschnur für die Durchführung der Interviews dient, muss weder die Formulierung noch die Reihenfolge der Fragen strikt eingehalten werden. Bei Bedarf können außerdem ad hoc Fragen gestellt werden, um bestimmte Aspekte einer Thematik zu erschließen.

Zur Entwicklung des Leitfadens für die Forschungsarbeit dient der Problemlösungsprozess als theoretischer Bezugsrahmen. Dieser methodische Ansatz stammt ursprünglich aus der Industrie, lässt sich aber auch auf andere Bereiche übertragen. Ziel der Dissertation ist es, praktische Empfehlungen zur Gestaltung einer zukunftsweisenden und systemadäquaten Berufsschullehrerbildung in Ägypten zu generieren, wobei eine Anpassung an die bestehenden Strukturen und die kulturellen Rahmenbedingungen sowie den angestrebten bildungspolitischen Zielzustand erforderlich ist. Dies gründet auf der Annahme, dass in den Einrichtungen sowohl stabile als auch instabile Strukturen vorhanden sind, die sich entweder verbessern oder grundlegend neu strukturieren lassen.

Vor dem Hintergrund, dass es sich um einen längeren Entwicklungsprozess mit einzelnen Elementen handelt, die zusammengesetzt und in ein adäquates Modell integriert werden müssen, scheint der Rückgriff auf den Problemlösungsprozess hier sinnvoll, da hier ein bestehender Ist-Zustand – der Status Quo- in einen gewünschten Soll-Zustand überführt werden soll. Dabei ist der Problemlösungsprozess die systematische und prozesshafte Vorgehensweise des Problemlösens.

Unter einem Problem versteht man einen Spannungszustand, also eine Differenz zwischen Ist und Soll oder Status Quo und Ideal- bzw. Wunschzustand, „wobei der Spannungszustand stark genug ist, um ein Bedürfnis nach Abbau auszulösen“ (Primus, 2003: 57). In anderen Worten: Ein Problem liegt dann vor, wenn es nicht nur einen Ist-Zustand gibt, sondern auch einen Soll-Zustand, der angestrebt wird. Ein Problem kennzeichnet sich folglich durch das Vorliegen von drei Charakteristika:

1. Es gibt einen als unbefriedigend empfundenen gegenwärtigen und prognostizierten Anfangszustand, der sich oftmals durch ein hohes Maß an Komplexität und Offenheit kennzeichnet;
2. Es liegt ein erwünschter, jedoch noch nicht erreichter Zielzustand vor;
3. Es gibt ein Hindernis, welches die unmittelbare Überführung bzw. Transformation des Anfangs- in den Zielzustand verhindert (vgl. Hofmann, 1985: 21).

Anhand dieser Charakterisierungen kann das Forschungsgebiet der vorliegenden Dissertation als Problem aufgefasst werden, denn

1. Es existiert ein Anfangszustand: Die gegenwärtige Situation der Lehrer des ägyptischen Berufsbildungssystems, die von einer Mehrheit der Akteure als unbefriedigender, suboptimaler Zustand beschrieben wird;
2. Es existiert ein erwünschter Zielzustand des Berufsbildungssystems, der seinen Ausdruck unter anderem in den Strategiepapieren unterschiedlicher politischer Akteure und Ägyptens Vision 2030 findet;
3. Es existieren Hürden und Barrieren, die eine lineare Transformation vom derzeitigen Status quo zum angestrebten Zielzustand grundsätzlich erschweren.

Der wünschenswerte Zielzustand wird über Ziele definiert, kann sich aber auch auf die Eigenschaft eines Systems, eines Prozesses oder einer Organisation beziehen. Der entscheidende Punkt ist der Transformationsprozess vom Anfangszustand zum gewünschten Zielzustand. Der Suchprozess nach Transformationen, mit deren Hilfe die Barriere zwischen dem gegenwärtigen Anfangs- und dem erwünschten Zielzustand überwunden werden kann, wird als das „Problemlösen“ bezeichnet und die entsprechende Methode analog dazu als „Problemlösungsmethode“ (vgl. Hofmann, 1985: 50f.) Letztere hat die „Aufgabe zu beschreiben, WIE die Aktivitäten zur Überwindung der Schwierigkeit ausgeführt werden müssen oder ausgeführt werden können und in welcher Reihenfolge diese Aktivitäten ausgeführt werden müssen oder können“ (Hofmann, 1985: 43). Es geht um alle Methoden, die den Prozess der Problemlösung unterstützen. Der Problemlösungsprozess wird verstanden als „eine Abfolge von Aktivitäten zur Überwindung der Schwierigkeit“ (Hofmann, 1985: 27; Lerch, 2005: 33).

Beim Problemlösen oder problemlösenden Denken spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle, die je nach Art des zu lösenden Problems dominieren und den Problemtyp kennzeichnen. Zu diesen Aspekten zählen das Ziel, die zur Verfügung stehenden Mittel, um das Ziel zu erreichen, die Beschränkungen und die Abfolge von Operationen oder Maßnahmen (vgl. Funke, 2003).

„Die Einteilung von Problemen in Problemtypen stellt einen Versuch dar, Ordnung in die Vielzahl unterschiedlicher Probleme zu bringen. Obwohl es manchmal schwer ist, Probleme eindeutig einzelnen Kategorien zuzuordnen, stellen Taxonomien von Problemen ein nützliches Hilfsmittel in der Problemlöseforschung dar.“ (Knoblich, 2002: 648).

Unterschiedliche Autoren haben Klassifikationsschemen für Probleme entwickelt. In der deutschen Literatur unterscheidet Dörner (1976) beispielsweise nach der Art der Barriere zwischen einem gegebenen Ist- und zu erreichendem Soll-Zustand, wobei diese vom Bekanntheitsgrad der Mittel und der Klarheit der Zielkriterien abhängt. Entsprechend der Ausprägungen dieser beiden Dimensionen (hoch/gering) erhält man unterschiedliche Barrieretypen:

**TABELLE 18: KLASSIFIKATIONSSCHEMA FÜR PROBLEME**

		Bekanntheitsgrad der Mittel	
		<i>Hoch</i>	<i>Gering</i>
Klarheit der Zielkriterien	<i>Hoch</i>	<b>Interpolation</b>	<b>Synthese</b>
	<i>Gering</i>	<b>dialektisch</b>	<b>Synthese &amp; dialektisch</b>

Quelle: Eigene Abbildung nach Dörner (1976)

Für die Klassifikation spielt jeweils das Wissen über verfügbare Mittel und das Wissen über zu erreichende Ziele eine entscheidende Rolle. Sind sowohl Mittel und Zielkriterien bekannt, liegt eine Interpolationsbarriere vor, wobei es um die richtige Operatorabfolge geht, mit der der Ist- in den Soll-Zustand überführt werden soll. Liegt ein klar definierter Zielzustand vor, sind die Mittel jedoch unklar, liegt eine Synthesebarriere vor, die kreative Lösungsvorschläge erfordert. Im umgekehrten Fall, wenn also Mittel bekannt sind, das Ziel jedoch nicht klar definiert ist, spricht Dörner von einer dialektischen Barriere. Erst im Laufe eines dialektischen Prozesses von These, Antithese und Synthese wird das Ziel allmählich klarer (Funke, 2003: 30f).

Taxonomien für komplexe Probleme beziehen sich meist auf die Eigenschaften der verwendeten Systeme. Zum Beispiel werden in der *Taxonomie komplexer Szenarios* von Funke (1990) die Einflussfaktoren Person, Situation und Aufgaben unterschieden. Zu den Personenmerkmalen zählen Intelligenz, Motivation und die Persönlichkeit des Akteurs, der in den Problemlösungsprozess involviert ist. Situationsmerkmale beziehen sich auf die Art der Darstellung eines bestimmten Szenarios hinsichtlich Transparenz und Aufgabenstellung. Bei den Aufgabenmerkmalen handelt es sich um Aspekte wie Nebenwirkungen, Zeitverzögerungen oder Eigendynamiken (ebd.: 32f.).



Die erste Phase des idealtypischen Policy-Cycle, der ursprünglich auf Lasswell (1956)<sup>32</sup> zurückgeht, ist die Problemdefinition und passt somit in den hier angewandten theoretischen Bezugsrahmen. Der Policy-Cycle trägt der dynamischen und prozessorientierten Perspektive der Politikfeldforschung Rechnung (Windhoff-Héritier, 1987) und ist ein heuristisches Modell, welches auf der Annahme beruht, dass staatliche Politik von ihrer Entstehung bis zu ihrer jeweiligen Terminierung bestimmte Phasen durchläuft, wobei die Evaluationsphase als eine Art Verzweigungsstelle für politische Problemlösungsprozesse gilt, die in einer Art Rückkopplungsschleife immer wieder abläuft. In der Evaluationsphase wird entschieden, ob eine Policy abgeschlossen ist oder wieder in die Terminierung eingeht. Das Modell, welches bereits in Kapitel 4 näher beleuchtet wurde, ist für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als dass es um die Strukturierung eines politischen Prozesses für die Analyse geht, wobei Probleme erstens als solche definiert werden müssen (Problemdefinition) und zweitens auf die politische Agenda gelangen müssen (Agenda-Setting). Die gesonderte Betrachtung der Implementationsphase weist zudem darauf hin, dass es nicht ausreicht, Strategiepapiere und Gesetzestexte zu formulieren und zu verabschieden, sondern dass es letztendlich um die richtige Umsetzung, das Prozessmanagement, geht. Die Implementierungsphase setzt im Wesentlichen implementierbare Gesetze, handlungsfähige (und -willige) Vollzugsbehörden und kooperationswillige Adressaten voraus (Mayntz et al., 1978). Besonders die Bildungspolitik und so auch die Berufsbildungspolitik ist für Implementationsdefizite anfällig. Der Implementationserfolg hängt zudem von Faktoren ab, die politisch nicht beeinflussbar sind; dazu gehören die Eigenschaften/Merkmale des politischen Programms, die oft durch spezifische Policy-Instrumente wie Geld, Recht oder Macht gekennzeichnet sind (Schneider/Janning, 2006: 114).

Für dieses Kapitel ist zunächst nur die Problemdefinition relevant, da diese die Grundlage für die weiteren Phasen bietet und somit auch die Basis für die Entwicklung des Leitfadens für die Experteninterviews darstellte. Unter einem Policy-Problem versteht man also die Diskrepanz zwischen dem Ist und dem Soll-Zustand.

Für das Verständnis des sozialen Wirkungsspektrums eines Problems ist es wichtig, auf die problemenerzeugenden Mechanismen selbst Bezug zu nehmen, sowie die innere Natur und die Vernetzung mit anderen Problembereichen zu kennen. Eine wichtige Rolle für das Verständnis der Problemkonstitution spielt außerdem die Perzeption durch soziale Akteure. Die Problemwahrnehmung ist als sozialer Prozess zu begreifen, wobei sich die Akteure eine Realität konstruieren und damit als eigenständige Ebene mit eigenen Gesetzmäßigkeiten betrachtet werden. Oftmals sind wirtschaftliche, ökologische oder soziale Probleme schon länger akut, bevor sie zu einem sozialen oder politischen Problem werden. Probleme werden oft auch nicht wahrgenommen, weil die Lösung mit bestehenden Handlungsmustern unterstellt wird, was vor allem bei Managementproblemen (Change Management, Prozessmanagement) der Fall ist. Die Thematisierung als ein politisch relevantes Problem gelingt unter der Voraussetzung eines bestimmten gesellschaftlichen Norm- und Wertewandels, der eine Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand öffentlich sichtbar und sozial inakzeptabel macht (Schneider/Janning, 2007: 50ff.).

---

<sup>32</sup> Lasswell definierte sieben sequentielle Phasen: 1. Intelligence, 2. Promotion, 3. Prescription, 4. Invocation, 5. Application, 6. Termination, 7. Appraisal

Soziale Problemlösungsprozesse, worunter die Entwicklung eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten fällt, sind immer akteurvermittelt, da die Ist/Soll-Diskrepanz nicht direkt in ein gesellschaftliches Steuerungszentrum rückvermittelt werden kann. Akteure müssen ein gewisses Interesse an der Lösung des Problems haben und in diesem Zusammenhang entsprechende Problembewältigungsstrategien initiieren und Ressourcen investieren. Dabei ist eine wichtige Grundvoraussetzung der Akteure, dass diese den gewünschten Zielzustand für denkbar halten. Die mentalen Modelle und Deutungsmuster der Akteure sind ein strategisches Element bei der ersten Phase des Politikzyklus – der Problemdefinition bzw. Problemthematisierung. Eine weitere Voraussetzung für das Handeln ist die Verfügbarkeit wirksamer Mittel und Ressourcen. Inwieweit die Initiierung eines Problemlösungsprozesses gelingt, hängt letztendlich auch von den in der politischen Arena präsenten Akteure und möglichen Akteurskonstellationen ab (ebd.: 52). Aus einer funktionalistischen Perspektive heraus würde ein politisches System automatisch alle bestandsgefährdenden Probleme lösen.

Das PISA-Konsortium versteht Problemlösen als übergreifende Kompetenz, letztlich als Bildungsziel:

„Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozeß des Problemlösens.“ (Deutsches PISA-Konsortium, 1999: 3)

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte in zwei Schritten, wobei eine strukturelle Orientierung an dem Ansatz des Problemlösungsprozesses stattfand. Um dem Anspruch der qualitativen Sozialforschung auf subjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gerecht zu werden, wird nachfolgend der Prozess der Leitfadenerstellung näher vorgestellt:

In einem ersten Schritt wurde eine Übersicht erstellt, wobei die zentrale Forschungsfrage in mehrere Teilfragen untergliedert wurde. Dabei stand die Frage im Vordergrund: WAS will ich überhaupt wissen? Dies sollte dabei helfen, gezielte Themenfelder für den Leitfaden zu entwickeln, die in einen theoretischen Rahmen eingeordnet wurden. Dadurch konnten die einzelnen Themenfelder mit Blick auf die Befragungen eingehender thematisiert werden. Schließlich wurden zu jedem Aspekt noch eigene als hilfreich empfundene Bemerkungen gemacht, die später die Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit der Theorie im Sinne der nach Meuser und Nagel (1991) benannten *Theoretischen Generalisierung* ermöglichten.

Im zweiten Schritt wurde der Problemlösungsansatz als analytische Schablone aufgelegt, wodurch die folgende Struktur für den Leitfaden auf Grundlage der Themenfelder der Dissertation entstand:



**ABBILDUNG 49: STRUKTUR DES LEITFADENS**

Quelle: eigene Darstellung

Die Konzeptualisierung und ausformulierte Version des Leitfadens in englischer und deutscher Sprache finden sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang B und C).

#### 14.4. FELDZUGANG: STICHPROBE

Anders als in der quantitativen Sozialforschung, werden in der qualitativen Sozialforschung nicht repräsentative Stichproben untersucht, sondern Einzelfälle bzw. eine kleine Anzahl an Untersuchten, um möglichst nahe an die Lebenswirklichkeit dieser Personen zu kommen und ihre komplexen Lebenswelten und Interaktionselemente zu untersuchen und zu analysieren. In der quantitativen Sozialforschung ist die Repräsentativität ein zentrales Gütekriterium und eine Stichprobe gilt als repräsentativ, wenn sie ein verkleinertes aber möglichst wirklichkeitsgetreues Abbild der Realität darstellt. In der qualitativen Sozialforschung geht es hingegen vielmehr darum, eine möglichst heterogene und informative Gruppe an Experten zu gewinnen. Dies hat zum Ziel, die Wahrscheinlichkeit, für die Untersuchung bedeutsame Informationen nicht erheben zu können, zu minimieren (Reinders, 2005: 134ff.).

In der qualitativen Sozialforschung lassen sich die Sampling-Techniken in deduktive und induktive Verfahren unterteilen. Bei der deduktiven Vorgehensweise sind bereits Kenntnisse über die potenziellen Experten vorhanden und folglich wird die Stichprobe von dem theoretischen Vorwissen des Forschers deduziert. Der induktive Ansatz genügt dem Prinzip der Offenheit, wobei sowohl induktive als auch deduktive Prozesse zum Einsatz kommen. Je nach Forschungsziel können unterschiedliche Sampling-Strategien einzeln oder auch theoretisch begründet kombiniert zum Einsatz kommen. Beim sogenannten homogenen Sampling sucht man nach möglichst gleichen Fällen. Das „deviant sampling“ bezieht sich auf maximal abweichende Fälle, im „extreme case sampling“ wird gezielt nach Extremfällen bezüglich der Merkmalsintensität gesucht und im „typical case sampling“ nach besonderen typischen Fällen.

Als Maßstab für die Bestimmung der Interviewpartner für die Dissertation diene das von Glaser und Strauss entwickelte „*theoretical sampling*“, demzufolge insoweit repräsentative Probanden ausgewählt werden, als dass sie dem Forscher für die Beantwortung der Untersuchungsfrage geeignet erscheinen (Meuer/Nagel, 1991). Nach dem Konzept der theoretischen Sättigung (Glaser/Strauss, 1967), soll der untersuchte Gegenstandsbereich so weit erschlossen werden, dass keine neuen Erkenntnisse mehr erwartet werden können. Der Experte wird demnach vom Forscher selbst bestimmt und der Expertenstatus hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab. Dabei geht es nicht darum, jemanden auf der obersten Hierarchieebene zu befragen. Es können genauso gut auch Experten auf der zweiten oder dritten Ebene sein, die womöglich über ein detailliertes Wissen über interne Strukturen und Ereignisse verfügen. Sie geben Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld und liefern mittels der Interviewaussagen Informationen über Kontextbeziehungen des Handelns und der Strukturen.

Zur Auswahl der Experten werden nach Gläser und Laudel (2009: 113) folgenden Fragen gestellt:

1. Welcher Experte verfügt über die relevanten Informationen?
2. Welcher der Experten ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
3. Welcher der Experten ist am ehesten bereit und verfügbar, um diese Informationen zu geben?

Da das ägyptische Berufsbildungssystem durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure gekennzeichnet ist, die zum Teil identische aber auch unterschiedliche Funktionen im System wahrnehmen, wurde versucht einen möglichst großen Teil dieser Berufsbildungslandschaft durch Befragung der entsprechenden Experten abzudecken. Folglich wurden Experten aus den folgenden für den Untersuchungsgegenstand relevant empfundenen Systemen in die empirische Befragung integriert:

- Berufsschulsystem: Aus dem eigenen System „Berufsschule“ wurden unterschiedliche Akteure als Experten identifiziert und befragt, darunter Schulleiter, Lehrplanentwickler und Lehrkräfte als die Hauptakteure des Untersuchungsfeldes.
- Politisches System: Hier wurde das Bildungsministerium als wichtigster und größter politischer Akteur des Systems und das Industrie- und Handelsministerium als zweitgrößter politischer Akteur berücksichtigt. Hinzu kommen Stiftungen als Vertreter der Zivilgesellschaft.
- Wirtschaftssystem: Dazu zählen relevante Industrievertreter sowohl großer als auch mittelständischer Unternehmen, darunter solche, die das duale System nach deutschem Vorbild implementieren.
- Internationales System: Hier finden sich sowohl nationalstaatliche Akteure wie die GIZ oder USAID, als auch zwischenstaatliche Akteure wie die Europäische Union mit ihrem Entwicklungshilfeprogramm „TVET Egypt“.

Es wurde versucht ein möglichst ausgewogenes Verhältnis und einen möglichst hohen Grad an Heterogenität zu erreichen, weswegen von jedem System etwa gleichviele Experten befragt wurden. Entsprechend dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Sozialforschung, wurden sowohl Experten aus dem theoretischen Vorwissen als auch durch „Gatekeeper“ empfohlene Personen angefragt. Auch das sogenannte Schneeballprinzip kam zum Einsatz, wonach die bereits befragten Personen nach weiteren potentiellen für den Forschungsgegenstand relevanten Kandidaten gefragt werden. Dieses Vorgehen entspricht den Empfehlungen von Meuser und Nagel (1991), die ein zweistufiges Auswahlverfahren vorschlagen, welches bei den theoretischen Vorannahmen ansetzt „und sich dann von den Hinweisen der ersten Feldforschungen leiten lässt“ (ebd.: 100).

### 14.5. DURCHFÜHRUNG DER EXPERTENINTERVIEWS

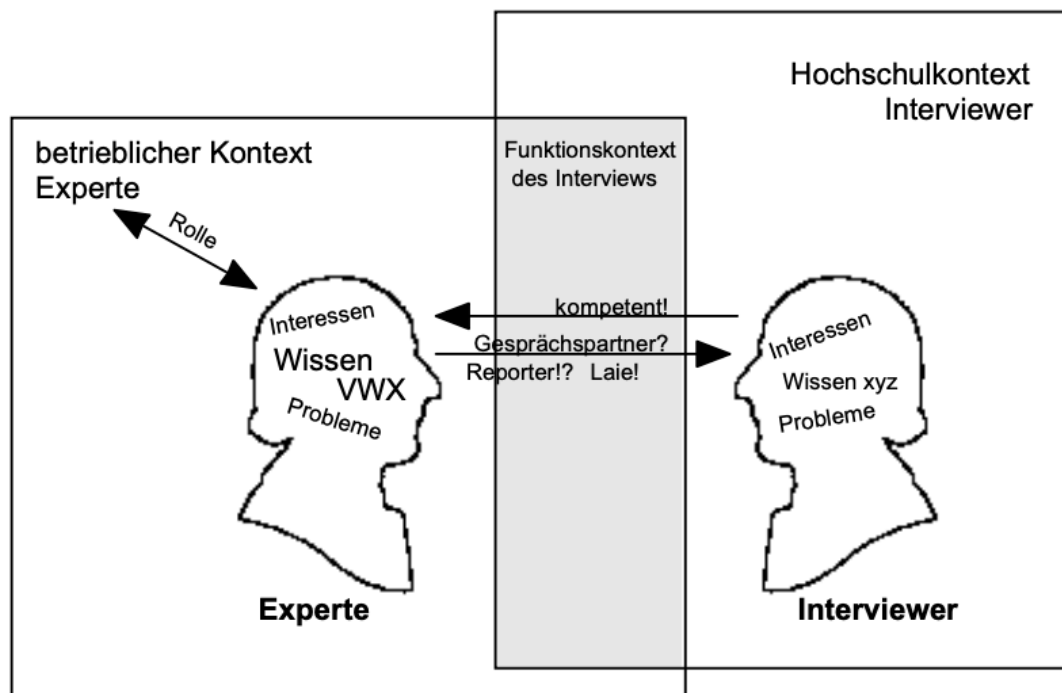
„Trotz sorgfältiger Auswahl der Experten und dem Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit, der Textvergleich mit der Absicht, das Repräsentative im Expertenwissen zu entdecken und die Gewinnung von Aussagen darüber für andere kontrollierbar zu halten, ist es ein voraussetzungsvolles Unternehmen, denn jedes Interview ist einmalige Interaktion.“  
(Meuser/Nagel, 1991: 231)

Die Datenerhebung in Form der Experteninterviews fand im Zeitraum von Oktober 2019 bis November 2019 statt. Bei der Auswahl der Experten wurde darauf geachtet, dass diese ein möglichst breites Spektrum an Akteuren der ägyptischen Berufsbildungslandschaft abbilden, wobei sowohl unterschiedliche Hierarchieebenen als auch unterschiedliche Systeme berücksichtigt wurden. Ein Großteil der Befragten wurde vorab per Email in deutscher oder englischer Sprache kontaktiert (Anhang D). Einige der Experten wurden während der Durchführung von Interviews entsprechend dem Schneeballprinzip identifiziert und kontaktiert. Es wurden insgesamt 21 Personen kontaktiert wovon 16 bereit für ein Interview im besagten Zeitraum waren.

Die Interviews hatten eine durchschnittliche Dauer von 60 Minuten, wobei es je nach Interviewpartner Abweichungen nach oben und nach unten gab. Die Interviews wurden soweit wie möglich in den Räumlichkeiten der Interviewpartner durchgeführt, wodurch der Aufwand für den Interviewpartner minimiert und eine angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wurde. Zu Beginn der Interviews wurde die Erlaubnis für die Aufnahme des Interviews mit einem Sprachaufzeichnungsgerät eingeholt. Auch wurden die Experten über das Forschungsvorhaben und die Verfahrensweise informiert, und es wurde den Interviewpartnern zugesichert, dass die Daten nur für den Forschungszweck verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden. Trotz Einwilligung der Befragten zur Nutzung ihrer persönlichen Daten, soll die Anonymität soweit es geht gewahrt werden, sodass einzelne Aussagen den Experten von Außenstehenden nicht zugeordnet werden können. Angesichts der politischen Situation soll der Personenschutz in jedem Falle gewahrt bleiben. Daher werden die Interviews mit den Abkürzungen I<sub>1</sub>-I<sub>16</sub> belegt.

Die Interviews wurden auf Basis des konzipierten Interviewleitfadens geführt, wobei dieser als Gerüst für die Interviewdurchführung anzusehen ist und somit dem Interviewer die Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Reihenfolge und Form der Fragen belässt. Es geht, so Mieg/Näf (2005), darum „ein themenfokussiertes Gespräch in Gang“ (ebd.: 4) zu bringen und keine Antwortkategorien vorzugeben. Dadurch wird die Möglichkeit offengehalten, neue unerwartete Themen und Aspekte zur Sprache kommen und damit das Wissen und die Erfahrungen der Experten möglichst umfassend in das Interview einfließen zu lassen (vgl. Meuser/Nagel, 1997: 487). Der Leitfaden, der die Forschungsfrage thematisch vorstrukturiert, ermöglicht einerseits die Beschränkung des Gesprächs auf die für den Forscher relevante Fragestellung und andererseits die ansatzweise Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse.

Die nachfolgende Abbildung macht deutlich, dass es sich bei der Interviewsituation um eine soziale Interaktion handelt, wobei der Experte immer in einem bestimmten institutionellen Kontext steht, in dem er eine spezifische Rolle einnimmt. Der Funktionskontext des Interviews bestimmt die durch das Experteninterview generierten Erkenntnisse und Wissensbestände mit. Eine gute Vorbereitung des Forschers inklusive des Vertrautmachens mit der Fachsprache des Experten ist eine Grundvoraussetzung, damit der Experte den Forscher als „einen *halbwegs kompetenten Gesprächspartner* sieht“ (ebd.: 6).



**ABBILDUNG 50: DAS EXPERTENINTERVIEW ALS SOZIALE INTERAKTION**

Quelle: Mieg/Näf (2005:5)

Mieg/Näf (2005) gehen davon aus, dass gerade Experten motiviert sind, über ihren spezifischen Fachbereich zu berichten und dies der Antrieb für ihre bereitwillige Unterstützung ist, vorausgesetzt, „dass der Interviewer mittels angemessener Sprach- und Themenwahl eine angeregte Befragungssituation aufrechterhalten kann“ (Mieg/Näf, 2005: 9).

## 15. ERGEBNISSE

### 15.1. VORGEHENSWEISE BEI DER AUSWERTUNG

Durch die leitfadengestützten Interviews wurden Texte erzeugt, die die auszuwertenden Rohdaten darstellen. Dabei ist noch nicht sichtbar, welche Informationen relevant sind für die weitere Verarbeitung und Interpretation des Materials. Gleichzeitig entspricht dies dem für die qualitative Sozialforschung notwendigen Prinzip der Offenheit. Für die Auswertung der Daten liegen unterschiedliche methodische Ansätze vor, die sich jedoch einer einfachen Klassifizierung entziehen. Gläser und Laudel (2004) haben den Versuch unternommen, die Methoden nach forschungspraktischen Aspekten zu kategorisieren:

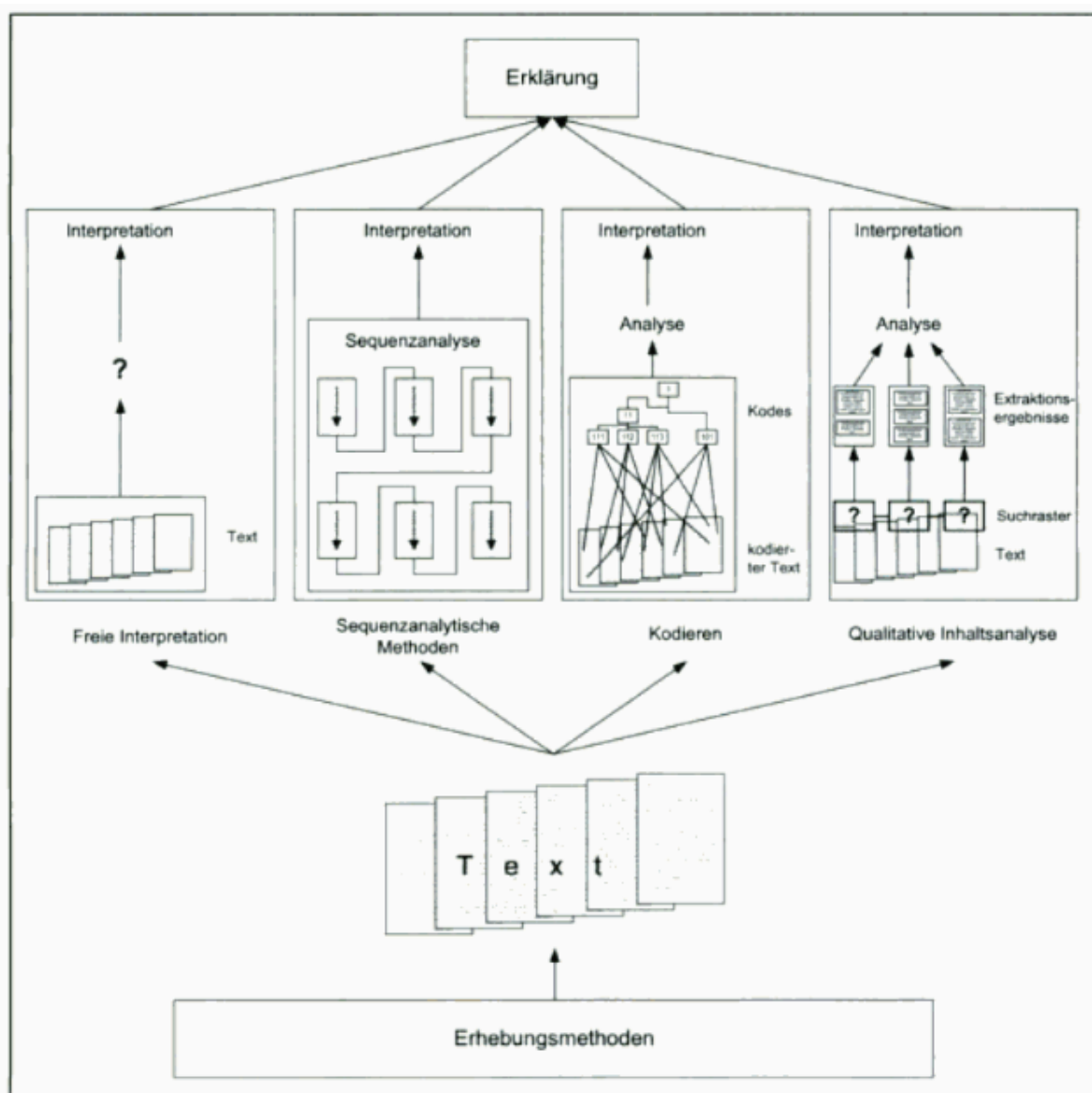


ABBILDUNG 51: KLASSIFIZIERUNG DER AUSWERTUNGSMETHODEN

Quelle: Gläser, J./Laudel, G. (2004: 44)

Gläser und Laudel (2004) unterscheiden zwischen der freien Interpretation, sequenzanalytischen Methoden, Kodieren und der qualitativen Inhaltsanalyse. Die freie Interpretation ist für die Forschungsarbeit deshalb weniger geeignet, da hier keine Verfahrensregeln existieren und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses nicht gewährleistet wird. Gläser und Laudel schätzen den wissenschaftlichen Wert dieser Vorgehensweise als eher gering ein und warnen deshalb vor ihrer Anwendung (Gläser/Laudel, 2004: 45).

Die Sequenzanalyse wurde von Ulrich Oevermann in den 1970er Jahren entwickelt und zählt zu den Methoden der objektiven Hermeneutik. Bei dieser Methode werden die Daten entlang der zeitlichen Achse seiner Entwicklung – also entlang ihres Entstehungspfad – interpretiert, was ein sehr aufwendiges Verfahren ist und daher in der Forschungspraxis keine große Anwendung findet.

Beim Kodierungsverfahren werden für einzelne Textstellen Ordnungskategorien – sogenannte Codes – entwickelt, die entweder aus theoretischen Vorüberlegungen entstammen oder durch den Prozess des Lesens entwickelt werden. Mit der Übersetzung von Teilen der Interviews in Kodier-Texte wird das Datenmaterial verdichtet und so für die Interpretation aufbereitet. Das Kodiervorgehen spielt eine zentrale Rolle in der Grounded-Theory-Methodologie (Glaser und Strauss, 1967; Strauss/Corbin 1990, 1994). Das theoretische Kodieren nach Strauss und Corbin ist insbesondere im deutschsprachigen Raum weitverbreitet und besteht aus einem Analyseprozess, der sich in drei aufeinanderfolgende Kodierphasen gliedern lässt: Das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Beim thematischen Kodieren werden aus der Fragestellung vorab festgelegte Gruppen abgeleitet und vergleichend untersucht. Dieser Auswertungsmethode liegt die Annahme zugrunde, dass in unterschiedlichen sozialen Welten differierende Sichtweisen anzutreffen sind. In einem mehrstufigen Verfahren werden die Daten mit Blick auf die Vergleichbarkeit der Analysen ausgewertet, wobei im ersten Schritt fallbezogene Analysen und im zweiten Schritt fallübergreifende Gruppenvergleiche durchgeführt werden (Flick, 1996; 2002: 271ff.; 2010).

Die der vorliegenden Forschungsarbeit zugrundeliegende Auswertungsmethode ist die qualitative Inhaltsanalyse, da sie sich besonders für die Analyse und Interpretation der durchgeführten leitfadengestützten Experteninterviews eignet. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird der Text mit Hilfe eines Analyserasters auf relevante Informationen durchsucht und getrennt vom Text weiterverarbeitet. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Rekonstruktion komplexer Wissensbestände und Erfahrungen von ausgewählten Experten des ägyptischen Berufsbildungssystems. Um Zugang zu diesem Erfahrungswissen zu erlangen, wurde die Erhebungsmethode der Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991, 2004, 2010) gewählt, die diese als eine offene, leitfadengestützte Form der qualitativen Interviews charakterisieren, wobei im Zentrum das Expertenwissen steht und welches auch als Instrument der Theoriebildung eingesetzt wird (Meuser/Nagel, 1994). Experteninterviews werden neben der industriesoziologischen Forschung, der soziologischen Verwendungsforschung, der Organisationsforschung und der Evaluationsforschung auch häufig in der Bildungsforschung eingesetzt (Meuser/Nagel, 2010). Oft erfolgt dies „[...] im Rahmen eines Methodenmix, aber auch als eigenständiges Verfahren“ (Meuser/Nagel, 1991, 2002: 72). Es kommt insbesondere in der Policy- und Implementationsforschung zur Anwendung, was insbesondere auch dem Forschungsziel der vorliegenden Arbeit entspricht. Meuser und Nagel unterscheiden zwischen einer zentralen und einer Randstellung der Experteninterviews im Forschungsdesign. In dieser Arbeit nehmen die Experteninterviews eine zentrale Stellung ein.



Experten legen oftmals nicht ihre eigene Meinung dar, sondern können als Repräsentanten einer Organisation oder Institution betrachtet werden. Somit können Wissen und Meinungsäußerungen im Interview repräsentativen Charakter haben.

In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Meuser/Nagel, ist der Inhalt des Interviews zentral. Die Methode ist besonders für rekonstruierende Untersuchungen und Auswertungen von Experteninterviews geeignet (Glaser/Laudel, 2010: 44). Das Vorgehen erfolgt in drei Schritten:

1. Leitfadenentwicklung, für die der Problemlösungsansatz als theoretischer Rahmen dient;
2. Datenerhebung: die Interviewsituation;
3. Auswertung der Ergebnisse.

Es gibt nicht die eine Auswertungsmethode, sondern es gibt je nach Art der Datenerhebung und Zielsetzung eine Vielzahl von Analysemethoden. Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion des Expertenwissens und der Relevanzstrukturen in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit, um ein besseres Verständnis der Struktur und der Dynamik des Berufsbildungssystems zu erlangen, welches als Grundlage für die Entwicklung entsprechender handlungsrelevanter politischer Empfehlungen dient.

Bei der Auswertungsstrategie, die bei Meuser/Nagel auch als „Entdeckungsstrategie“ bezeichnet wird, steht nicht das Individuum mit seinen getroffenen Einzelaussagen im Vordergrund, sondern das über den Einzelfall hinauszufindende Gemeinsame der Aussagen. Es wird gesucht nach „Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitsstrukturen, Interpretation und Deutungsmuster“ (Meuser/Nagel, 1991: 80). Das Verfahren konzentriert sich insbesondere auf die Themen und Aspekte des Materials, nicht auf die zeitliche Abfolge und die Art der Aussagen. Somit ist die Kategorisierung der Themenbereiche, die für die Fragestellung relevant sind, die Hauptzielsetzung.

Bei der Auswertung der Daten dieser Arbeit orientierte sich die Autorin an der von Meuser und Nagel beschriebenen interpretativen Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Experteninterviews, die zum Ziel haben „im Vergleich mit den anderen ExpertInnen das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstrukte, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser/Nagel, 1991: 452). Die Auswertungsstrategie orientiert sich an thematischen Einheiten, inhaltlich zusammengehörige, über die Texte verstreute Passagen mit dem Ziel, durch Reduktions- und Abstraktionsprozesse ein Kategoriensystem zu entwickeln, das die thematisch relevanten Inhalte überschaubar repräsentiert. Die narrative Struktur und Sequenzialität der Äußerungen sind dabei nicht von Interesse, sondern lediglich die inhaltlich-thematische Ebene. Relevant ist demnach WAS gesagt wird, nicht WIE und WANN.

Der Befragte wird dabei in seiner Funktion als Experte und nicht als Person verstanden. Der Befragte agiert als Repräsentant einer bestimmten Gruppe. Das heißt der Funktionskontext der ExpertInnen ist ausschlaggebend und somit werden die Äußerungen der ExpertInnen „von Anfang an im Kontext ihrer institutionellen organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen.“ (Meuser/Nagel, 2002: 81).

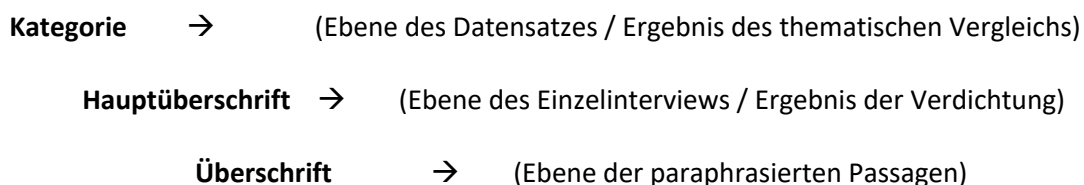
Meuser und Nagel schlagen ein Vorgehen ins 6 Schritten vor, was die einzelnen Schritte transparent und intersubjektiv nachvollziehbar macht.

Im ersten Schritt der Auswertung wurden die Einzelinterviews transkribiert. Dabei wird nach der Auswertungsstrategie von Meuser und Nagel auf „aufwendige Notationssysteme“ (Meuser/Nagel, 1991: 83) verzichtet und damit finden Pausen, Stimmlagen und andere nonverbale und parasprachliche Elemente keine Berücksichtigung.

Nach der Transkription der einzelnen Interviews erfolgt die Paraphrasierung, wobei Meinungen, Urteile, Beobachtungen, Deutungen textgetreu in eigenen Worten wiedergegeben werden. Dabei muss die Paraphrasierung unbedingt „der Chronologie des Gesprächsverlaufes“ (Meuser/Nagel, 1991: 83) folgen, um so ein „Verschenken von Wirklichkeit“ (ebd: 83) zu vermeiden.

Der nächste Schritt ist die Verdichtung, wobei paraphrasierte Passagen mit Überschriften versehen werden, die möglichst textnah sind und nach Möglichkeit die Terminologie des Interviewten aufgreifen. Grundlage für die thematischen Einheiten bildet die Struktur des Leitfadens, jedoch finden auch neue Aspekte, die durch die Interviewten eingebracht wurden, Berücksichtigung. Dabei können einer paraphrasierten Passage auch mehrere Überschriften zugeordnet werden. Die Sequentialität der Texte wird durch die thematische Anordnung zerlegt. Durch Verdichtung, Typisierung und Abstraktion entsteht auf der ersten Ebene eine Übersicht über den Text.

In der zweiten Phase wird die Ebene des Einzelinterviews verlassen und ein thematischer Vergleich zwischen den Interviews durchgeführt. Die im vorigen Schritt formulierten Überschriften werden als „Steigbügel“ für den thematischen Vergleich „benutzt, um in den Äußerungen die Relevanzstrukturen des ExpertenInnenwissens abzulesen: typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung“ (Meuser/Nagel, 1991: 86). Passagen aus verschiedenen Interviews, die gleiche oder ähnliche Themen behandeln, werden zusammengestellt und die Überschriften vereinheitlicht. So entstehen entlang des Datensatzes verschiedene Kategoriensysteme nach dem folgenden Schema:



## Beispiel einer Auswertung

Interview 3**TABELLE 19: BEISPIEL EINER AUSWERTUNG**

Zeile	Thematischer Vergleich	Haupt-überschrift	Überschrift	Paraphrase	Originalzitat
107-130	Prozesse	Change Management	Implementierung von Veränderungsprozessen	Viele kennen die Schule nicht, selbst Leute aus der Politik. Die Lehrpläne der neuen Bildungsreform stehen auf Papier, jedoch fehlt das grundlegende Know-how und die Kapazitäten zur Ausarbeitung und Umsetzung.	Ein Problem ist außerdem auch dass vielen die Schule gar nicht bekannt ist. Ein Parlamentsabgeordneter des Bildungsausschusses kannte die Schule bis dato nicht und besucht sie nun zum ersten Mal. Das Problem der neuen Lehrpläne im Rahmen der Bildungsreform ist, dass sie zwar auf Papier stehen, jedoch der Inhalt nicht klar ist und sie nicht implementiert werden. Der allgemeine Rahmen ist gegeben, aber die Schulen haben nicht das Know-how und die Kapazitäten, diese im Detail auszuarbeiten und umzusetzen. Die Organisation und das Management sind nicht vorhanden.

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der soziologischen Konzeptualisierung findet eine Ablösung vom vorliegenden Interview und der Terminologie der Experten statt. Es findet eine Übersetzung des Expertenwissens in die wissenschaftliche Sprache statt. Es werden Sinnzusammenhänge gebildet und es werden Aussagen über die Strukturen der Inhalte der Experteninterviews getroffen. Die Begrifflichkeiten sind nicht mehr zwangsweise identisch mit denen aus den Experteninterviews (Meuser/Nagel, 1997:489).

„Der Prozess der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsummieren von Teilen, unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses allgemeinen, für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriff“ (Meuser/Nagel, in Bogner. u.a., 2005: 88).

Die zuvor gefundenen Überschriften werden in kommunikationswissenschaftliche Begriffe übersetzt, sodass sie im Anschluss mit kommunikationstheoretischen Ansätzen diskutiert werden können. Der Schritt weist ein Abstraktionsniveau auf empirischer Ebene auf. Die Verallgemeinbarkeit bleibt dabei auf das vorliegende Material beschränkt.

Im letzten Auswertungsschritt, der theoretischen Generalisierung erfolgt eine vollständige Ablösung vom Interviewmaterial und die Interpretation generalisierter Tatbestände. Dieser Schritt ist dann wichtig, wenn das Betriebswissen von Interesse ist, was in der vorliegenden Forschungsarbeit neben der Bedeutung des Kontextwissens der Fall ist. Bei Betriebswissen soll die Meinung eines Experten „[...]zu seinem eigenen Handeln und dessen institutionellen Maximen und Regeln [...]“ (Meuser/Nagel, 2009: 479) eingeholt werden. Betriebswissen beschäftigt sich mit der Frage des eigenen Handelns und der institutionellen Maximen und Regeln. Experten sind Entwickler und Implementierer, die Verantwortung dafür tragen, dass Programme und Maßnahmen entwickelt, verabschiedet, umgesetzt oder blockiert werden. Für eine vollständige Auswertung gilt nach der Strategie von Meuser und Nagel, „dass alle Stufen des Verfahrens durchlaufen werden müssen und keine übersprungen werden darf.“

Im Zuge des Auswertungsverfahrens nach Meuser und Nagel (1991) konnten dadurch 26 Kategorien abgeleitet werden, die in einem zweistufigen Verfahren nochmals verdichtet und strukturiert wurden, um sie im nächsten Kapitel inhaltlich darzustellen. In der ersten Stufe wurden die abgeleiteten Kategorien unter Rückgriff auf den konzipierten Leitfaden in die unterschiedlichen Ebenen des Problemlösungsansatzes Ist-Zustand, Soll-Zustand und Transformation eingeordnet und somit übersichtlich strukturiert. Im zweiten Schritt wurden die einzelnen Kategorien in den einzelnen Ebenen entsprechend der soziologischen Konzeptualisierung (vgl. Meuser/Nagel) in passende theoretische Bezugsrahmen gegossen, wodurch eine weitere Verdichtung des Datenmaterials entstand.

1. Schritt: Strukturierung nach den drei Ebenen des Problemlösungsprozesses

TABELLE 20: STRUKTURIERUNG DER KATEGORIEN

Ebene im Problemlösungsprozess	Kategorien
<b>IST-Zustand</b>	Leitbild/Zielsetzung Herkunft Lehrkräfte Lehrerrollenverständnis Personal Management Privatsektor/Industrie Rechtliche Grundlagen Finanzierung Hintergrund Gründung Kommunikation Kooperationen Lehrplanentwicklung Nachhaltigkeit Organisationssystem Duales System Perspektiven Absolventen Qualität Rolle Entwicklungshilfe
<b>SOLL-Zustand</b>	Begriffsverständnisse Rolle globaler Abkommen HATTIE
<b>Transformation</b>	Prozesse Wünschenswerte Entwicklung Zentrale Herausforderungen Berufsschulmodell Erfolgsfaktoren Masterstudium für Berufsschullehrer

Quelle: eigene Darstellung

2. Verdichtung des Materials durch Einbettung in theoretische Bezugsrahmen (Soziologische Konzeptualisierung)

TABELLE 21: SOZIOLOGISCHE KONZEPTUALISIERUNG

Ebene im Problem-lösungsprozess	Kategorien	Soziologische Konzeptualisierung
<b>IST-Zustand</b>	Perspektiven Absolventen	Anschlussfähigkeit des Systems
	Privatsektor/Industrie	Benachbarte Systeme
	Rechtliche Grundlagen	
	Rolle Entwicklungshilfe	
	Finanzierung	
	Nachhaltigkeit	Globale Ebene
	Herkunft Lehrkräfte	Habitus und Lernhabitus
	Lehrerrollenverständnis	
	Leitbild Zielsetzung	Leitbild der Berufsbildung
	Personal	Luhmann Entscheidungsprämissen (Programme - Personen - Kommunikation)
	Kommunikation	
	Lehrplanentwicklung	
	Qualität	Ökonomisierung der Bildung
	Duales System	Organisationssysteme
	Organisationssystem	
	Kooperationen	strukturelle Kopplung zwischen Systemen
	Hintergrund Gründung	Systemgenese
	Management	X-Y-Z-Theorie/ zugrundeliegendes Menschenbild
<b>SOLL-Zustand</b>	Begriffsverständnisse	Begriffsverständnisse
	HATTIE	Erfolgsfaktoren für Lernen
	Rolle globaler Abkommen	Globale Ebene
<b>Transformation</b>	Berufsschulmodell Erfolgsfaktoren	Erfolgsfaktoren
	Zentrale Herausforderungen	Hindernisse/Barrieren
	Wünschenswerte Entwicklung	Passung von Prozessen und erwünschter Zielzustand
	Masterstudium für Berufsschullehrer	Rahmenlehrplan UNESCO
	Prozesse	Strukturen und Prozesse

Quelle: Eigene Darstellung

## 15.2. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION

### 15.2.1. IST-ZUSTAND

#### **Leitbild der Berufsbildung**

##### Beschreibung

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass es kein gemeinsam geteiltes Grundleitbild, ein gemeinsames Ziel, eine Vision oder Strategie für die berufliche Bildung in Ägypten gibt. Zusammenfassend geht es um die Generierung qualifizierter Fachkräfte, die Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt finden sollen (I4, 152-157; I8, 93-103). Nach Angaben eines Befragten sollen sie lernbereit sein, selbstständig denken und handeln, sowie menschliche Werte wie Nächstenliebe und Frieden vertreten und wahren (I8, 93-103). Einzelne Interviews verweisen auf die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis. Es sind vereinzelt Dokumente zu finden, in denen in Ansätzen Zielbeschreibungen zu finden sind, die jedoch dann von der höchsten Hierarchieebene ausgehen und keine Beteiligung der verschiedenen betroffenen Akteure vorsehen. Als Hauptgrund für das Fehlen eines zentralen Leitbilds für die Berufsbildung gilt nach Aussage eines Interviewten die starke Fragmentierung (I11, 3-15).

Ein weiterer Befragter sieht die derzeitige Grundausrichtung der Berufsbildung überwiegend im Transfer von deutschen Lehrinhalten aus dem dualen System, wobei das Ziel sei, dass die Schüler die Prüfung mit besser als 50% bestehen (I12, 3-16).

Vereinzelt werden individuelle Leitbilder verfolgt, die aber nicht in den bildungspolitischen Diskurs eingespeist werden, sondern lediglich auf der Handlungsebene der jeweiligen Akteure und Institutionen verweilen:

*„Alle Stakeholder – also Schüler, Lehrer, Fachkräfte, das ganze Management zu ihrem Ziel führen. Für einen Rektor heißt das aktiv zu sein und nicht nur im Büro sitzen, Emails beantworten und warten bis der Tag rum ist“ (I12, 3-16)*

*„Lehrern die Chance zu geben, sich ständig weiterzuentwickeln. Dazu müssen dann die Vereinbarungen, die getroffen werden auch umgesetzt werden.“ (I12, 222-255)*

*„Das Ziel ist Nachhaltigkeit, also, dass das Projekt – wenn sich der deutsche Partner zurückzieht – so weiterläuft.“ (I12, 272-290).*

*„[...] die Einbindung sowohl der Industrie wie auch der Trainer.“ (I7, 45-53)*

Aus der Sicht eines Befragten soll das duale Berufsbildungssystem und die Qualität der Studenten im Sinne des Outputs des Berufsbildungssektors verbessert werden, sodass sie als zukünftiges Humankapital genutzt werden können. Dabei betont ein Interviewter, dass hinter der Gründung der beruflichen Institution nicht nur das Interesse des Betriebs steckte, sondern die gesamte Industrie (I4, 191-193).

Der Kapazitätsaufbau von Lehrkräften im Übergang zur Beschäftigung ist das zentrale Ziel eines Projekts der beruflichen Bildung (I15, 3-9).

Viele der Projekte und Initiativen beziehen die Zielsetzung auf ihr eigenes Vorhaben:

*„Ziel (...) ist es Vorreiter der technischen Ausbildung in Ägypten zu sein und manch einer würde sogar sagen der Welt. Es solle ein Standard gesetzt werden“ (I5, 3-6)*

*„Die Vision ist es ein regionales Zentrum zu werden, nicht nur eine lokale Akademie.“*

*Hauptziel ist es 5500 Ägypterinnen und Ägypter in einer gewissen Zeit auszubilden.“ (I6, 279-290)*

Ein Befragter sieht das Ziel darin „Vorreiter der technischen Ausbildung in Ägypten zu sein und manch einer würde sogar sagen der Welt. Es solle ein Standard gesetzt werden.“ (I5, 3-6).

Aus Sicht eines Befragten geht es um die Generierung eines „sauberen“ Pools an Studenten, aus dem sich die Unternehmen dann entsprechend ihrer Bedürfnisse bedienen können (I14, 385-393).

Für externe Akteure, wie Entwicklungshilfeorganisationen, geht es in erster Linie darum, eine nachhaltige Beziehung und eine langfristige Strategie zu etablieren, um den demografischen Wandel durch die Qualifizierung ausländischer Fachkräfte in den Griff zu bekommen (I10, 3-40). Dabei ist ein Großteil der Projekte nur auf eine befristete Laufzeit angelegt und hat sich in der Vergangenheit bislang eher als nicht nachhaltig erwiesen. Die gemeinsame Vision entsteht nach Aussagen eines Befragten im Zuge der Etablierung der neuen TVETA-Akademie für die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern, die dann *Pre-service Training* als Erstausbildung und *In-service Training* als Fortbildung anbietet, das System bewertet und die Lehrkräfte schult (I10, 663-687).

Die Zielsetzungen der einzelnen Akteure weisen zum Teil auch Diskrepanzen auf, was durch folgende Aussage deutlich wird:

*„Es gibt eine eigene Mission und Vision [...], die aber nicht im Einklang mit den Visionen der anderen TVET-Stakeholder ist, da ein anderes System genutzt wird [...] (I16, 176-187).*

### Interpretation

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass keine Beteiligung der zentralen Akteure<sup>33</sup> in die Entwicklung von Leitlinien und Zielsetzungen stattfindet. Das Fehlen klarer strukturierter Kommunikationswege als eine der zentralen Entscheidungsprämissen (vgl. Luhmann, 2000) führt dazu, dass die Informationen nicht alle Beteiligten erreichen, was wiederum auf ein Problem der strukturellen Kopplung zurückzuführen ist, wonach Entscheidungen auf höheren Hierarchieebenen vielfach nicht in die einzelnen tieferen Ebenen gelangen und dadurch an der Umsetzung im Klassenzimmer als letztes Glied des Hierarchiegefüges scheitern (vgl. Drieschner/Gaus, 2014).

---

<sup>33</sup> Die zentralen Akteure der ägyptischen Berufsbildungslandschaft wurden in Kapitel 5.3 Schlüsselakteure des Berufsbildungssystems genauer untersucht, wobei die drei wichtigsten Ministerien das Bildungsministerium (MoETE), das Industrie- und Handelsministerium mit der PVTD-Abteilung und das Arbeits- und Migrationsministeriums (MMI) sind.



Dadurch, dass die unterschiedlichen Akteure nicht miteinander vernetzt sind und sich die strukturellen Kopplungen zwischen dem Bildungssystem und den benachbarten Systemen durch Kopplungsprobleme auszeichnen, werden die Informationen eines anderen Systems als „Rauschen“ wahrgenommen und als solches dann auch nicht im System weiterverarbeitet, da das Rauschen als Hinweis auf eine Störung gilt (vgl. Bäcker, 1999), wodurch keine Strukturen für anschlussfähige Kommunikation geschaffen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass nach wie vor eine primäre Ausrichtung auf Zeugnisse und Zertifikate vorherrscht im Sinne der Standardisierung von Qualifikationen. Die Dominanz des Zertifikatsdenkens führt sich im Qualifikationsparadoxon *ad absurdum*, wenn immer mehr Titel erreichen, die immer weniger wert sind, wodurch jedoch die eigentliche Essenz der Berufsausbildung untergraben wird. Bei der Zielsetzung der Bildungs- und Berufsbildungspolitik, werden fast immer die Bildungsabschlüsse referiert im Sinne des „institutionalisierten kulturellen Kapitals“ (vgl. Bourdieu, 1983), wobei diese Reduktion der Bildung auf Abschlüsse einen verkürzten Bildungsbegriff darstellt, der einer „Selbstverwirklichung des Menschen im Menschen“ (Büchner, 2003:7) entgegensteht.

Durch die Orientierung an Abschlüssen und Zertifikaten wird schulische Bildung als legitime Bildung ausgewiesen, wobei verkannt wird, dass außerschulische Bildungsprozesse auch oder sogar mindestens genauso relevant sind. Die Formalisierung von Bildung bedingt dabei eine Reduzierung von Bildung auf ein „ökonomisch-politisches Instrument“, was zwar vordergründig mit dem Versprechen von Emanzipation, Mündigkeit und Selbstverwirklichung maskiert wird, jedoch letztlich nur „jene Kulturtechniken [...], die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (Grundmann, 2011: 72) vermittelt, was aktuell als Widersprüchlichkeit des ägyptischen Bildungskontextes zu interpretieren ist. Die ökonomische Verwertbarkeit der Abschlüsse reduziert die Absolventen des Berufsbildungssystems auf Produkte, die von Heinz von Foerster als „triviale Maschinen“ (Foerster, 1993; 1985) bezeichnet werden und sich unter anderem dadurch auszeichnen, dass unabhängig von anderen Faktoren und der Vergangenheit, bei gleichem Input immer der gleiche Output produziert wird, wobei dieser aufgrund des eindeutigen Zusammenhangs zwischen Eingang und Ausgang, kalkulierbar ist (Foerster, 1985: 62).

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass viele Akteure im System involviert sind und in irgendeiner Weise mitmischen, die jeweiligen Zielsetzungen und Ausrichtungen jedoch nicht aufeinander abgestimmt und koordiniert sind, sodass eine unübersichtliche Gemengelage mit Duplizierungen von Funktionen entsteht, die der Gestaltung eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems zuwiderläuft. Die Aussagen der Befragten zeigen, dass es im Allgemeinen um eine qualitative Verbesserung der Berufsbildung in Ägypten geht, wobei jedoch nicht definiert wird, was darunter verstanden wird. Den Interviews kann entnommen werden, dass es sich um eine Verwertbarkeit der Absolventen für den Arbeitsmarkt handelt, was einer funktionalistisch-ökonomischen Perspektive entspricht, wohingegen jedoch die Einzelinteressen der Wirtschaftsakteure und nicht das Gesamtsystem als solches im Fokus stehen, was sich wiederum in der starken Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft reflektiert.

## Die Rolle globaler Abkommen

### Beschreibung

Ägypten hat sich an mehrere globale Vereinbarungen angedockt, die für den Bildungs- und Berufsbildungskontext des Landes relevant sind. Nach Aussagen der Interviewten spielen diese jedoch lediglich eine untergeordnete Rolle im nationalen Kontext und werden in der Praxis nicht implementiert. Die Entwicklungen des Berufsbildungssystems und insbesondere die neue Reform unter dem Titel „Technical Education 2.0“ orientieren sich dabei nicht an den globalen Vereinbarungen und internationalen Kompetenzstandards, wobei dies darauf zurückgeführt wird, dass die Vielzahl an Problembereichen im Berufsbildungssystem kein Raum für dieses Thema, welches als „Sahnehäubchen“ bezeichnet wird, bietet. (I11, 251-271) Das Bildungsministerium hat über diese - den Aussagen eines Interviewten zufolge (I11, 49-83) - noch nie gesprochen oder zumindest nicht kommuniziert. Ein Befragter hält diese globalen Ziele für „zu abstrakt und weniger zielführend“. Dabei wird ein Vergleich gemacht mit dem Thema der Inklusion, wo Ägypten auch eine entsprechende Charta unterschrieben hat, jedoch die Umsetzung im nationalen Kontext sich als sehr schwierig erweist.

Bei der Frage nach der Rolle der globalen Vereinbarungen wird häufig auf die Kooperationen mit internationalen Akteuren (GIZ, TVET Egypt) verwiesen, die auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Projekten im System aktiv sind. So gibt es nach Aussage eines Befragten keine direkten internationalen Vereinbarungen, sondern diese laufen über Kooperationen mit Deutschland (I8, 157-162). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Übereinstimmung von deutscher Qualifikation bzw. Standards mit internationaler Qualifikation bzw. Standards gegeben ist. Es ist den Befragten im Allgemeinen nicht klar, um was es wirklich geht und nach Aussagen eines Befragten sollten diese Visionen und Theorien spürbar gemacht werden, und nicht nur leere Worte in irgendwelchen Politik- oder Strategiepapieren darstellen.

Vielfach fehlt es an einer grundsätzlichen Linie bzw. Strategie zur Umsetzung dieser Vorgaben bzw. an einem systematischen Management. Die Rahmenvorgaben der UNESCO wurden in einer Berufsbildungsreform der Vergangenheit berücksichtigt, jedoch funktionierte die Implementierung im nationalen Kontext nicht, obwohl Personal dafür geschult wurde. Nun versucht man es mit einem anderen Design und einer anderen Implementierung (I10, 365-402).

Es gibt wenige Ausnahmen, einzelne Projekte, wo diese Inhalte systematisch thematisiert und implementiert werden und in die Kommunikation mit den Beteiligten eingespeist werden. Dabei werden alle Personen des Systems involviert, darunter auch Lehrkräfte. Ein Interviewter erwähnt in diesem Zusammenhang den „World Future Council“, der Empfehlungen bezüglich der nachhaltigen Entwicklung ausgesprochen hat, die den Beteiligten bekannt waren. Dazu gehört die Transformation der Bildung und der Lehrpläne in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (I8, 461-492).

In einem anderen Projekt, welches auch von internationalen Akteuren gesteuert wird, wird der Prozess und der Bezug zu den internationalen Vorgaben und Standards beschrieben. Es wird dabei identifiziert, was auf nationaler Ebene an Kompetenzen erforderlich ist und dann auf nationaler Ebene geprüft, wie diese umgesetzt werden. Dies wird im ägyptischen Kontext den Unternehmen präsentiert, die damit übereinstimmen (I15, 188-204).

### Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass die Anbindung an globale Rahmenvereinbarungen eine kontextuelle Auslegung und Übersetzung in den nationalen Kontext im Rahmen eines Aktionsplans unter Berücksichtigung der lokalen Strukturen und Rahmenbedingungen erfordert. Aktuell herrscht ein grundsätzlicher Mangel an Verständnis für die Vereinbarungen und ihre konkreten Inhalte, was dem mangelnden Begriffsverständnis von Konzepten der internationalen Akteure entspricht. Als Beispiel für die Handhabung der globalen Nachhaltigkeitsziele auf innerstaatlicher Ebene ist Kanada ein Vorzeigemodell, wo eine Konvergenz zwischen den Prioritäten auf globaler und nationaler Ebene zu beobachten ist und innerhalb der politischen Strukturen eine sogenannte *SDG Unit* eingerichtet wurde, die für die Koordinierung zwischen den Abteilungen, Stellen und allen Stakeholdern verantwortlich ist und die Fortschritte bei der Umsetzung der Ziele verfolgt. Der *SDG Unit* wurde ein entsprechendes Budget zugewiesen, um ihre Funktionsfähigkeit zu gewährleisten. Dies geht einher mit partizipativen Strukturen, die alle Teile der Gesellschaft auch in der Formulierung und Ausgestaltung der nationalen Strategie, involvieren (vgl. SDG Knowledge Plattform, Canada, 2018). Die beiden Grundprinzipien *Partizipation* und *Dialog*, wie sie auch von Peter Senge (Senge, 2012) als Fundament seines Konzepts einer lernenden Organisation angenommen werden, greifen auch auf Ebene des Bildungssystems, welches zu den stärksten der Welt zählt und sich durch seine Verzahnung auf allen Ebenen, permanenten Austausch zwischen allen Akteuren und eine datengestützte Schulentwicklung auszeichnet (vgl. Trumpa et al., 2017; Sliwka, 2010). Wissenschaftliche Erkenntnisse auf globaler Ebene, wie zum Beispiel die Lehrerprofessionsstudie der OECD 2013 (TALIS-Studie) sind Teil der Gespräche zwischen allen Stakeholdern und werden in den Schulentwicklungsprozess eingespeist (vgl. Sliwka und Klopsch, 2018).

Die Aussagen der Interviewten zeigen zudem die Widersprüchlichkeiten im System auf, wobei diese durch das System selbst mitproduziert werden, es jedoch an einem gesellschaftlichen Diskurs fehlt, um diese Grundwidersprüche auszuhandeln. Wenn es Austausch diesbezüglich gibt, ist dieser meistens einseitig und von den Machtpromotoren dominiert, wodurch zum Teil verzerrte Sicht- und Handlungsweisen entstehen. Nach Heintel (2005: 17) sind wir „ständig von Widersprüchen umgeben und daher in Konflikte notwendigerweise verstrickt“, wobei diese Konflikte sich in vielen Bereichen zu Systemkrisen ausweiten. Es ist daher ein umfassender gesellschaftlicher Diskurs zum Umgang mit diesen Widersprüchen notwendig, der einhergeht mit einer reflexiven Kultur der Zukunftsfähigkeit.

Als philosophische Methode zur Initiierung und Durchführung eines Diskurses eignet sich die Methode des *dialektischen Denkens*, die ihren Ursprung in der griechischen Philosophie hat und die vorsieht durch einen kollektiven, dialektischen Diskurs die Zusammenhänge zu reflektieren und feststehende Wahrheiten kritisch zu hinterfragen, um zu zukunftsfähigen Syntheseleistungen zu kommen. Heintel (2005) plädiert in diesem Kontext für ein „Widerspruchsmanagement“, welches den Umgang mit vorhandenen Widersprüchen ermöglicht, sowie die Entwicklung einer sogenannten „Widerspruchskompetenz“, als Fähigkeit Widersprüche offen zu legen und kreativ mit ihnen umzugehen als Voraussetzung für die Entwicklung einer Kultur der Zukunftsfähigkeit.

Nach Aussagen der Interviewten wurden bereits Versuche unternommen, die Rahmenvorgaben der UNESCO in den nationalen Kontext zu transferieren, jedoch ohne Erfolg. Anstatt nach den Ursachen des Scheiterns zu suchen und zu versuchen diese im Sinne einer Ursachenanalyse zu identifizieren und zu beseitigen, wird das Scheitern vergangener Versuche einfach vergessen (vgl. Luhmann, 2002).

Dies hängt auch damit zusammen, dass oft darauf verzichtet wird, die Ergebnisse von Reformen zu evaluieren, womit verdeckt wird, dass in Reformen nichts anderes passiert, als dass „die Vergangenheit [...] schlecht gemacht [wird], damit die Zukunft besser sein kann. Aber das Vergangene war, als es noch Gegenwart war, nicht so schlecht, wie es für die Zwecke der Reform gewesen sein muss; und das Künftige wird, wenn es einmal Gegenwart sein wird, nicht so gut sein, wie die Reformer gedacht hatten“ (Luhmann, 2011: 342). Aus der systemtheoretischen Perspektive betrachtet, besteht die Funktion von Reformen primär darin, Interessenunterschiede sichtbar und damit thematisierbar zu machen, um in erster Linie die Systemdynamik aufrechtzuerhalten.

In den Einzelfällen, in denen die globalen Rahmenvorgaben systematisch implementiert werden, kann dies darauf zurückgeführt werden, dass das jeweilige Organisationssystem die Werte und Konzepte strukturell internalisiert hat und folglich die Informationen, die als codierte Ereignisse im Kommunikationsprozess wirken, entschlüsselt und dadurch den dreiteiligen Selektionsprozess als Synthese von *Information – Mitteilung – Verstehen* vervollständigt (vgl. Luhmann, 1984, 1995, 2011). Nach Luhmann erzeugt erst die dritte Selektion - das Verstehen - die Kommunikation und ist somit Bedingung für den Fortgang und die Anschlussfähigkeit von Kommunikation. Verstehen ist das Erkennen der Differenz von Mitteilung und Information und der anschließenden Bezeichnung einer Seite, auf die das Verstehen in der Anschlusskommunikation Bezug nimmt (Luhmann, 1995: 115). Ein Kommunikationsprozess, der sich durch die Differenzierungsleistung von Mitteilung und Information kennzeichnet, findet im ägyptischen Kontext auf Ebene des Berufsschulsystems nicht statt, sondern lediglich in vereinzelten Programmen und Projekten, die Bestandteil von Organisationssystemen sind, die nicht miteinander verbunden sind. Dadurch sind auch ein Verstehen und eine anschließfähige Kommunikation nicht möglich.

Der Grad der Reaktion nationaler Staaten auf internationale Stimuli im Rahmen von Vereinbarungen und Rahmenabkommen auf internationaler Ebene hängt in hohem Maße von den Transformationskapazitäten auf nationaler Ebene und der im nationalen Kontext agierenden Akteure als „Veto-Player“ (vgl. Leuze et al., 2008; Tsebelis, 1995: 301) ab, die an national verankerten Bildungsideen festhalten. Das gesellschaftlich vorherrschende Bildungsideal kann als das wichtigste Element der Transformationskapazität eines Staates aufgefasst werden, da die jeweiligen Ideen, Vorstellungen und Grundannahmen in der institutionellen Struktur und dem kollektiven Interpretationsschema als Ausdruck der mentalen Modelle verankert sind und die Entwicklung mitbestimmen. Sie funktionieren in diesem Sinn als mentale Fahrpläne und haben eine Auswirkung auf die Präferenzen und Interessen, die ihren Ausdruck in den tatsächlichen Handlungsweisen der Akteure finden (vgl. Leuze et al., 2008).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Implementierung internationaler Vorgaben im ägyptischen Berufsbildungssystem konstatieren, dass sowohl eine Anpassung an die strukturellen Rahmenbedingungen als auch ein umfassendes Verständnis für die Standards erforderlich ist in Bezug auf die einzelnen Komponenten und auch welche Systeme damit zusammenhängen (Wirtschaftssystem, Gesundheitssystem), was einem ganzheitlichen und „vernetzten Denken“ (vgl. Vester, 2002) entspricht.

## **Entscheidungsprämisse Programme: Lehrplanentwicklung**

### Beschreibung

Die Lehrpläne für die Berufsschulen sind zum Teil sehr alt und werden nicht regelmäßig aktualisiert. Eine Aktualisierung ist insbesondere im beruflichen Bereich wichtig, da die Lehrpläne an die technischen Entwicklungen angepasst werden müssen, da sonst Inhalte vermittelt werden, die in der Realität keine Anwendung finden, weil diese Technologien schon längst überholt sind. In der Allgemeinbildung bleiben die Grundlagen jedoch meist gleich; allerhöchstens gibt es hier neue Methoden und didaktische Ansätze (I11, 117-126).

Der offizielle Besitzer der Lehrpläne ist das Bildungsministerium. Sie dienen als Grundlage für viele Anbieter beruflicher Bildung und werden zum Teil von einzelnen Akademien/Institutionen aufgewertet, müssen jedoch dann für die Genehmigung auch an das Ministerium geschickt werden. Dafür gibt es ein spezielles Format bezüglich der Rechtslage und der Annahme von Studierenden. Bei diesem Ansatz werden die Lehrpläne nicht einfach auf theoretischer Grundlage entwickelt, sondern es findet ein Austausch mit der Industrie statt, um die Bedürfnisse herauszufinden, was auch entsprechend Zeit benötigt. (I5, 98-118). Idealerweise basiert der Entwicklungsprozess auf einer gemeinschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Ministerium und der Privatwirtschaft.

Im Ministerium werden die Lehrpläne in etwa zwei Wochen zusammengestellt, wohingegen es für den kompetenzbasierten Ansatz mehr Zeit bedarf, da es für die Programmformulierung alleine einen Monat brauche und um eine Einheit für ein Programm zu schreiben einen weiteren Monat. Auch die Validierung mit Experten der Industrie muss eingeplant werden, sodass für den Schreibprozess, die Validierung, Kodierung, Bearbeitung und Einreichung einer Einheit jeweils ein Monat benötigt wird. Diese Komponenten sind für die Entwicklung eines kompetenzbasierten Lehrplans wichtig.

Der aktuelle Prozess der Lehrplanentwicklung findet über einzelne Autoren oder Lehrplanexperten durch das an das Bildungsministerium angedockte Zentrum für Lehrplan- und Lehrmaterialentwicklung (CCIMD) oder über Lehrbuch-Wettbewerbe statt, wobei die einzelnen Fachbereiche dann durch unterschiedliche unabhängig voneinander agierende Akteure abgedeckt werden und damit keine inhaltliche Abstimmung zur Integration in den Lehrplan stattfindet. Die Lehrplanentwicklungsabteilung (englisch: *Center for Curriculum and Instructional Material Development, CCIMD*) wurde durch die amerikanische Entwicklungshilfegesellschaft USAID als eigene Abteilung im Bildungsministerium installiert und ist befugt, vom Bildungsminister genehmigte Experten auf temporärer Basis einzuberufen. Neben dem Faktum, dass es sich ursprünglich um eine nicht-ägyptische Institution und somit einen systemfremden Akteur handelt, wird ein effizienter und nachfrageorientierter Lehrplanentwicklungsprozess durch strukturelle und organisationsbedingte Herausforderungen gehindert (Ministry of Education, 2007).

In einer speziellen beruflichen Schule für Restaurierung von Denkmälern, in die aufgrund der fachlichen Ausrichtung zwei Ministerien involviert sind, wird der Lehrplan von der Schule selbst entwickelt, muss dann jedoch vom Bildungsministerium als letzte Instanz genehmigt werden. Der Genehmigungsprozess stellt sich dabei als sehr langwieriger und zäher Prozess heraus, da die Strukturen sehr bürokratisch sind. Der Prozess soll nach Aussagen eines Interviewten im neuen Prozess verbessert werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Abstimmung der Lehrpläne mit den Institutionen, wo die Absolventen von Berufsschulen weiterstudieren können, wobei im Falle einer beruflichen Schule Absprachen mit den entsprechenden fachbezogenen Fakultäten stattfinden, damit die Absolventen die Möglichkeit haben weiter zu studieren (I3, 44-60).

Bei den Anbietern beruflicher Bildung, bei denen externe Akteure involviert sind, dient oftmals ein Lehrplan beziehungsweise das Material aus einem externen System als Referenz, wie beispielsweise der UN Rahmen für Entrepreneurship. Oftmals dient das deutsche Curriculum als Vorbild, da man den Inhalt als qualitativ hochwertig einstuft. Dabei müssen entsprechende strukturelle Anpassungen stattfinden, die meist auch durch externe Experten stattfinden. Wenn beispielsweise ein 3 ½ - jähriges Programm aus Deutschland in Ägypten implementiert werden soll, muss das Programm entsprechend dem System inhaltlich und zeitlich zugeschnitten werden. Ein Experte bestätigte, dass die Entwicklung der Lehrpläne für den kompetenzbasierten Ansatz von den internationalen Entwicklungshilfeorganisationen ausging, wobei die Inhalte gemeinsam von Regierungsvertretern, Ingenieuren und der Industrie des Fachs entwickeln wurden (I8, 36-64). Die Entwicklungspartner sehen ihre Rolle vor allem darin, Experten beizusteuern und die Modernisierung der Lehrpläne zu unterstützen (I11, 131-169). Laut Aussagen eines Experten, können deutsche Statute dafür verwendet werden, die Berufsbildung in Ägypten zu reformieren (I16, 120-137).

Der theoretische Teil mit den Grundlagenfächern wie Arabisch oder Religion kommt vom Bildungsministerium und unterliegt keinen Veränderungen oder Anpassungen, während deutsche Lehrplanelemente in den praktischen Teil integriert werden, die an die lokalen Rahmenbedingungen angepasst werden, beispielsweise hinsichtlich der Umweltvorschriften oder Vorschriften auf Ebene der Europäischen Union. In einem Modell wird auch für den theoretischen Teil geprüft, wie diese Inhalte zweckmäßig eingesetzt werden können, sodass der Lehrplan des Ministeriums letztlich nicht eins zu eins übernommen wird, sondern dieser bedarfsorientiert gestaltet wird (I16, 141-149).

Nach Aussagen eines Interviewten müssen die festgelegten Inhalte ganz genau zu 100% vermittelt werden gemäß den Vorschriften. Insbesondere wenn externe Akteure involviert sind, ist man offen für neue Ideen auch von den Lehrern, die dann multipliziert werden können. Dafür gibt es spezielle Meetings für das Kollegium, in welchen diese Ideen und Erfahrungen dann ausgetauscht werden können. Die Lehrer können sich zusätzliche Informationen beschaffen, zu Themen recherchieren. „Denn je mehr Informationen der Schüler bekommt, desto besser“ (I12, 190-217).

An der Entwicklung der Lehrpläne des Bildungsministeriums werden die Lehrkräfte nicht beteiligt. Vereinzelt werden Lehrer involviert, in einer Institution gibt es eine gesonderte Lehrplanentwicklungsabteilung. So wie es auch eine Vielzahl von Akteuren und Modelle beruflicher Bildung in Ägypten gibt, so gibt es auch viele verschiedene Ansätze zur Entwicklung der Lehrpläne. Zum Beispiel sieht der Prozess in einer Institution folgendermaßen aus:

*„Der Prozess verläuft wie folgt: Zunächst wird der Beruf definiert. Es gibt die Kernaktivitäten, etwa 4-5 für jeden Beruf. Zunächst ging es darum zu verstehen, was der Bedarf ist, was die Industrie braucht und davon abzuleiten, welches die meist gefragten Berufe sind und was die entsprechenden Kernaktivitäten sind. Für die Aktivitäten gibt es mehrfache Aufgaben, die wiederum aus Kompetenzen bestehen, die mit Wissen und Fähigkeiten verknüpft sind. Wir bewerten die Kompetenzen und bilden das Wissen und Fähigkeiten aus.“ (I10, 102-127)*

Ein anderer Befragter schildert den Prozess wie folgt:

*„Jedes Projekt entwickelt einen Lehrplan mit dem entsprechenden Experten [...] bei der Entwicklung der Lehrpläne für erneuerbare Energien setzt man sich zunächst mit dem Privatsektor zusammen und fragt, ob sie einen Absolventen brauchen und welches Wissen und Können er benötigt und basierend darauf, wird eine Aufgabe für den Absolventen erstellt, die in Kompetenzen – also Fähigkeiten, Wissen und Haltung transferiert wird [...] diese werden dann in einen Bewertungskatalog transferiert und danach kommen die Inhalte. Das ist der Prozess .... Die Lehrer werden geschult in Soft Skills und fachlichen Kompetenzen.“ (I15, 151-169)*

*„Jedes Modul wird so beschreiben, dass es eine Kombination aus Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen ist.“ (I16, 141-149)*

Bei anderen Anbietern beruflicher Bildung sieht dieser Prozess wieder anders aus beziehungsweise gibt es keinen strukturierten Ablauf. Es gibt berufliche Schulen bzw. Institutionen, die ohne einen Lehrplan bzw. Programm arbeiten, sondern nur mittels einer Checkliste ad-hoc *on-the-job* Training machen, ohne dass es eine Verknüpfung von Schule und Unternehmen gibt. Einige der industriellen Akteure bestätigen, dass es keinen Lehrplan für den praktischen Teil gibt, sondern dies sozusagen *on-the-job* stattfindet, also hauptsächlich durch das Zuschauen. Die offiziellen Dokumente, die in den Ministerien produziert werden, kommen hier gar nicht an bzw. sind nicht bekannt, es könnte sein, sie sind in den Schubladen.

Die Akteure folgen hier keinem speziellen Ansatz und sind in den rechtlichen Rahmen des Bildungsministeriums, welches letztlich für die Genehmigung zuständig ist, eingebunden und dementsprechend in ihrem Handlungsspielraum begrenzt. Letztlich legt das Bildungsministerium die Spielregeln fest, die auch für die internationalen Experten Gültigkeit haben. Auch fehlt hier oftmals das entsprechende Personal für die Entwicklung der Lehrinhalte. Wie ein Experte mitteilt, musste er den Lehrplan für eine Abteilung mitentwickeln für die ihm die Fachkenntnisse fehlen.

### Interpretation

Bei der Lehrplanentwicklung im Kontext der Implementierung des kompetenzbasierten Ansatzes, zeigen die Ergebnisse eine Abfolge nach deutschem Standard und Verständnis, wobei es eine bestimmte Abfolge gibt, die in dieser Art in Ägypten jedoch bislang keine Anwendung gefunden hat, zumal die entsprechenden Kommunikationswege und Zuständigkeitsbereiche im Sinne von Stellen zunächst etabliert werden müssen, was wiederum eine „Entscheidung über Entscheidungsprämissen“, also eine Planung (vgl. Luhmann, 2000) voraussetzt. Insbesondere sind die derzeit bestehenden Strukturen in den Ministerien und das Hierarchiegefüge hinderlich für die Etablierung von Prozessen, die die Einbindung aller Beteiligten und den regelmäßigen Informationsaustausch erfordern. Eine Delegation von Kompetenzen und Zuständigkeiten erfordert eine Veränderung der mentalen Modelle der Akteure und der Organisationen, wobei sich dies als eine langfristige Transformation gestaltet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Programme entgegen Luhmanns Autopoiesis-Konzept nicht immer eigene Operationen des Systems darstellen, sondern von außen in das System eingebracht werden, wo sie keine entsprechende Anschlussstelle finden und daher in ihrer Reichweite nur sehr begrenzt sind. Die Programme erweisen sich oftmals als nicht stimmig und sogar im Widerspruch zum System, wobei ein Teil des Lehrplans aus einem traditionellen, eher unflexiblen System mit starren Strukturen stammt und mit einem Teil verknüpft werden soll, der aus einem „fremden“ System stammt und auf anderen Prämissen, mentalen Modellen und einem anderen Berufsbildungsverständnis beruht. Auch die nachfrageorientierte Entwicklung von Programmen steht dem traditionell angebotsorientierten Ansatz diametral entgegen und stößt insbesondere bei den rechtlichen Vorgaben an Grenzen.

Dadurch, dass die Lehrkräfte die Inhalte der Lehrpläne eins zu eins ohne Abweichungen umsetzen sollen, wird der Handlungsspielraum und die Autonomie der Lehrkräfte extrem eingeschränkt. Ihre Professionalität wird außerdem dadurch beschnitten, dass sie unter Rahmenbedingungen agieren, die sich durch extremen Druck und Angst vor Fehlern kennzeichnen. In Einzelfällen, in denen zusätzliche Informationen erlaubt sind, weil davon ausgegangen wird, dass es einen Zusammenhang zwischen der Informationsfülle und dem Erfolg gibt, müssen die Lehrkräfte die Kompetenzen erwerben, um mit der zunehmenden Informationsfülle adäquat umzugehen, da die Informationsflut für den Einzelnen nur schwer zu bewältigen ist und zudem die Angst vor komplexen Sachverhalten erhöht. Der Glaube, mehr Information gleich bessere Information ist weit verbreitet, wodurch der vermeintliche Ausweg aus dem Komplexitätsdilemma paradoxerweise zu einem noch größeren Datenaufwand führt (vgl. Vester, 2002).

### **Entscheidungsprämisse Personal**

#### Beschreibung

Nach Aussagen der Befragten sind die Personen, die derzeit im Berufsbildungssystem involviert sind zentral für den Aufbau einer zukunftsweisenden Berufsbildung. Die Investition in das eigene Humankapital wird dabei als wichtig für die Zukunft des Landes aber auch für die Mobilisierung ausländischer Investitionen erachtet. Die Notwendigkeit der Investition in Humankapital ergibt sich zudem aus der wirtschaftlichen Situation des Landes, die es, anders wie in manchen Nachbarstaaten, nicht ermöglicht, auf qualifiziertes Personal aus dem Ausland zurückzugreifen. Es müsse also im eigenen Interesse des Landes sein, in das eigene Humankapital zu investieren. Die Wichtigkeit des Humankapitals ist dabei auch im Kontext der technologischen Entwicklungen zu verorten. So fehle es den Aussagen zufolge in einigen Ländern der Golfregion an Humankapital für den Betrieb von Nuklearanlagen, der eine gewisse Expertise voraussetzt (I1, 368-383).

Ein Befragter bezeichnet die aktuelle Situation als eine „interessante Gemengelage, in der die verschiedenen Akteure involviert sind“ (I11, 199-246). In diesem Zusammenhang erwähnt er die *Technical Armanas*, die als Sekretariate auf Zentralebene und Ebene der Gouvernorate eine Dialog- und Entscheidungsplattform zwischen privatem und öffentlichem Sektor für die Steuerung des dualen Systems bieten.



Diese setzen sich den Aussagen zufolge aus Privatsektorvertretern, den *Regional Units* und einem Vertreter der Direkorate, zum Beispiel einem Schulleiter, zusammen, wobei diese Konstellation gut funktioniert und daher aus seiner Sicht auf der zentralen Ebene rückgespiegelt werden sollte, um entsprechende Entscheidungsvorlagen zu bieten (I11, 199-246).

Es gibt einen Exekutivrat für das duale System auf zentraler Ebene mit dem Bildungsministerium an der Spitze. Aus Sicht der Befragten könnte der Rat jedoch besser funktionieren. Die Mitglieder des Rats treffen sich nicht auf regelmäßiger Basis. Dabei habe, laut Aussagen des Befragten, das letzte Treffen in der ersten Hälfte des Jahres 2018 stattgefunden. Ursprünglich war es ein anderes Organ – der nationale Rat für Personalentwicklung (*National Council for Human Resources Development, NCHRD*), der nun in der Zukunft wieder neu aufgesetzt werden soll (I11, 251-272).

Nach Aussagen eines Experten sind viele nicht kompetente, unzureichend qualifizierte Personen im System, gegen die „angekämpft“ werden muss. Zu Beginn wurde der kompetenzbasierte Ansatz nicht verstanden und es konnte auf dieser Grundlage kein Rahmen für einen kompetenzbasierten Lehrplan vorgegeben werden. Die internen Teams im Ministerium konnten mit der Vorlage nichts anfangen und der Output war dementsprechend nicht zufriedenstellend (I10, 66-100). Für das Personal, welches in den Transformationsprozess des ägyptischen Berufsbildungssystems involviert ist, gibt es keine Schulungen und Fortbildungen. Nach Aussagen eines Interviewten verstehen nur diejenigen das neue System, die in den Entwicklungsprozess involviert sind. Es wird jedoch als zentral erachtet, dass die Entwicklung im Berufsbildungsbereich klar und verständlich kommuniziert wird. Ein Berufsschullehrer erwähnt, dass es keine Stellenbeschreibung gibt, was dazu führt, dass Lehrer unterschiedliche Fächer unterrichten, auch wenn sie in diesen keine fachlichen und methodischen Kompetenzen aufweisen. Aus seiner Sicht muss der Lehrer sich auf seine Spezialisierung konzentrieren und nicht andere Fächer unterrichten, in die er sich zunächst einlesen und einarbeiten muss (I2, 4-20).

Laut Aussage eines Experten hat man ohne gezielte Planung mit der Berufsbildungsreform begonnen und aus diesen Erfahrungen dann gelernt, da aus seiner Sicht eine Planung zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde und am Ende dann nichts passiert (I1, 343-364).

Den Aussagen eines Befragten zufolge werden die Lehrkräfte – etwa 3000 – für den kompetenzbasierten Ansatz geschult, die dann im Rahmen eines *Training of Trainers (ToT)* ihre Kollegen schulen. Dieses Training wird durch die Experten eines Entwicklungshilfeprogramms geben, wobei die Lehrkräfte mit dem Ansatz und dem Bewertungsverfahren vertraut gemacht werden und darin geschult werden, die unterschiedlichen Tools zu nutzen. Das Training mit einer Dauer von 2,5 Tagen wurde speziell für Lehrkräfte gemacht. Hierbei sollte die Anwesenheit sichergestellt werden, was der Interviewte mit einer „Militärorganisation“ assoziiert. Während der Schulung gab es Vorträge unterschiedlicher Akteure, darunter auch Industrieexperten. Es gibt etwa 2400 *unit writer*, die jedoch nicht nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. Als besonders wichtig wird in diesem Zusammenhang die Kenntnis von Begriffen und ihrer Bedeutung gesehen, sowie das Verfassen von Lernzielen (I10, 161-186). Laut Aussagen eines Interviewten wurden 400 *unit writer* geschult, 600 Personen wurden im Bereich Bewertungs- und Verifizierungsverfahren geschult und mehr als 2000 Trainer ausgebildet. Dabei wurde von einem „kaskadierenden Kapazitätsaufbau-Trainingssystem“ für 3900 Lehrkräfte gesprochen (I10, 235-272).

Nach Aussagen eines anderen Befragten wurden seit 2017 insgesamt 1000 Schulleiter geschult. Dabei wird es als wichtig erachtet, diese Personen in den Entwicklungsprozess zu involvieren, im Sinne eines *buy-in*, sodass sie den Wandel mittragen und keinen Widerstand leisten. Damit soll eine Hebelwirkung des Systems erreicht werden. Der Schulleiter hat gewisse Aufgaben und bekommt Entlastung vom Lehrdeputat; dabei muss er sich unter anderem um die Substitutionen kümmern und an der Lehrplanerstellung mitwirken (I5, 122-133). Nach der Schulung erhalten die Lehrer Zertifikate von der professionellen Lehrerakademie (*Professional Academy for Teachers, PAT*), wobei gleichzeitig Standards durch das Bildungsministerium und die nationale Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsbehörde NAQAAE gesetzt werden (I1, 129-153).

Dadurch, dass es keine formalisierte Lehrerweiterbildung gibt, ist jede Institution praktisch für ihre eigene Lehrerweiterbildung verantwortlich, wobei in den meisten Fällen dann keine Fortbildung stattfindet. In einigen Fällen gibt es nach Angaben der Befragten *on-the-job*-Training und spezialisiertes Training, wobei die Fortbildungen oftmals an bestimmte Projekte gebunden sind und damit im Rahmen der Projektlaufzeit stattfinden. In einer beruflichen Schule bekommen die Lehrkräfte bestimmte Themen vor und sollen damit eigenständig den Unterrichtsplan entwickeln. Oftmals ist die Zeit für die strukturelle Integration von Lehrerfortbildungen sehr begrenzt, da viele Lehrkräfte einer weiteren Beschäftigung nachgehen. Es gab nach Aussagen eines Interviewten ein spezialisiertes Training für den Lernfeld-Ansatz in Anwesenheit eines deutschen Experten. Dabei wurde festgestellt, dass ein Mangel an bestimmten Kompetenzen vorherrscht, darunter die Fehlersuche und die systematische Durchführung von Analysen anhand eines Arbeits- und Projektplans. Es gibt unterschiedliche Seminare und Trainings, die während des Sommers stattfinden und den Lehrkräften ermöglichen, unterschiedliche Lehrmethoden kennenzulernen. Es gibt kurze dreitägige Fortbildungen über den neuen kompetenzbasierten Ansatz, wobei dies nicht als ausreichend erachtet wird, und aus Sicht eines Befragten bereits drei Tage benötigt werden, um die Methode überhaupt zu erläutern. Ein Interviewter betont, dass Lehrerbildung nicht einmalig, sondern kontinuierlich sein muss (I16, 91-116).

In einem Berufsschulmodell finden täglich Schulungen für Lehrkräfte statt, wobei diese auf dem Ansatz des lebenslangen Lernens basieren, der davon ausgeht, dass der Lehrer nicht auslernt und auch von den Schülern lernen kann. In einer anderen Institution schulen die jüngeren Lehrkräfte die älteren über das *Training of Trainers (ToT)*, wobei dies zunächst eine größere Herausforderung darstellte, da die Altersunterschiede größer sind und dementsprechend die Positionierung in der Hierarchie. Die jüngeren Trainer nehmen hierbei eine Multiplikatoren-Funktion ein. Nach Aussage des Befragten sind die älteren Lehrer oftmals nicht gewillt neue Methoden zu lernen und anzuwenden und durch ihre Denkstrukturen und Handlungsformen so geprägt, dass sie keine neuen Methoden lernen wollen. Als Beispiel wird ein Versuch aufgeführt, bei dem die Lehrer nach dem koreanischen System geschult wurden und für drei Monate nach Korea geschickt wurden, um das Training zu erhalten (I4, 40-48). Den Aussagen eines Experten zufolge, fehlt es insbesondere an der Eigenmotivation zur Weiterentwicklung und dem Aufbau einer Laufbahn (I14, 209-225).

Aktuell ist die Einführung eines Diploms in Kooperation mit der amerikanischen Universität in Kairo (AUC) in Planung, wobei technische Kurse angeboten werden, die in einem Jahr absolviert werden und sowohl technisches als auch pädagogisches Training vorsehen mit dem Ziel, die bestehende Lücke zwischen den Vorgesetzten und den Ingenieuren zu schließen (I14, 209-225).

In den neuen technologischen Universitäten soll ein Master für die Lehrkräfte beruflicher Schulen angeboten werden, wo es verschiedene Spezialisierungen geben soll, ebenso wie eine Forschungseinheit in der neuen TVETA Akademie. Durch die neue Akademie sollen sowohl Grundlagen als auch Fachkompetenzen vermittelt werden. Es gibt Schulen, die Unterstützung durch externe Akteure erhalten, da die Machtpromotoren des Systems derzeit noch nicht in der Lage sind, das selbst zu tun, wobei das Training und die Schulungen mangels qualifizierten Personals nicht durchgeführt werden kann. Entsprechend wird für kapazitätsfördernde Maßnahmen für das Management der beruflichen Schulen plädiert (I11, 173-194).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews haben gezeigt, dass Ägypten vor großen Herausforderungen steht, qualifizierte Fachkräfte für lokale und ausländische Unternehmen zu finden, und dies, obwohl nach Angaben der offiziellen zentralen Agentur für öffentliche Mobilisierung und Statistik (CAPMAS)<sup>34</sup> die Gesamtbevölkerung auf über 100 Millionen Menschen gestiegen ist (*Stand: 12.02.2020*). Damit landet Ägypten aktuell weltweit auf Platz 13 in punkto Bevölkerung. Schätzungen zufolge, wird die Bevölkerungszahl in 2052 auf etwa 153 Millionen Menschen steigen, bei einem jährlichen Bevölkerungswachstum von schätzungsweise 2,5 Millionen Menschen (Ahram Online, 2020). Die Potenziale der Bevölkerung werden derzeit nicht effektiv genutzt, weshalb ein nicht unbedeutender Teil der gut ausgebildeten jungen Ägypterinnen und Ägypter das Land verlässt. Die effektive Nutzung des Humankapitals spielt insbesondere auch im Zuge der rapiden technologischen Entwicklungen und Trends, darunter die Fortschritte auf dem Gebiet der Künstlichen Intelligenz (AI) aber auch der Digitalisierung, eine zunehmend bedeutende Rolle. Die damaligen AI-Forscher gingen davon aus, dass Computer entsprechend handlungsleitender Regeln programmiert und damit optimale Entscheidungen für realweltliche Probleme getroffen werden können. Im Kontext der Entwicklung der Künstlichen Intelligenz haben die Gebrüder Dreyfus diese Annahmen kritisiert und in ihrem Werk „Mind over Machine“ (1986) die These aufgestellt, dass menschliches Denken durch Programmierung bestenfalls in seiner einfachsten Form nachgebildet werden könne, es jedoch einen wesentlichen Unterschied zwischen Mensch und Maschine gibt: Die sogenannten „unstrukturierten Problembereiche“ kennzeichnen sich dadurch, dass sie nicht in Form von Fakten und Regeln, sondern erst durch menschliches Know-how, das durch Erfahrung und Übung erworben wurde, zugänglich sind. Vor diesem Hintergrund haben die Brüder mit ihrem phänomenologisch-orientierten Kompetenzentwicklungsmodell die Entwicklung geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in fünf Stufen nachgebildet (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1986; 1988):

- Anfängerstufe,
- Fortgeschrittenenstufe,
- Stufe kompetenten Handelns,
- Stufe des Könnens,
- Stufe der Expertise.

---

<sup>34</sup> Central Agency for Public Mobilization and Statistics (CAMPAS), [www.campas.gov.eg](http://www.campas.gov.eg)

Das Fünf-Stufen-Modell wurde auch auf die berufliche Bildung übertragen und im Kontext des Ausbildungsberufs Kfz-Mechatroniker erprobt (vgl. Rauner/Spöttel, 2002), wobei das Arbeitswissen eine große Rolle spielt und der Lehrinhalt sich vorwiegend an der Entwicklung vom Neuling zum Experten orientieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die aktuellen Strukturen der beruflichen Bildung in Ägypten sehr instabil sind, in vielen Fällen nur kurze Zeit bestehen bleiben und häufigen Änderungen ausgesetzt sind. Das ägyptische Berufsbildungssystem kann als lose gekoppeltes System bezeichnet werden, wobei lose gekoppelte Systeme insgesamt zur Erbringung von komplexen Systemleistungen auf die Personen des Systems angewiesen sind. Gleichzeitig ermöglicht die lose Kopplung eine flexiblere Reaktion auf Umweltänderungen, die jedoch an die Entscheidungen der im System agierenden Akteure gekoppelt sind (vgl. Drieschner/Gaus, 2014: 72). Der permanente Strukturaufbau und -zerfall kreiert Irritationen im System, wodurch die Schaffung einer gemeinsamen Vision und Strategie durch die Akteure des Berufsbildungssystems erschwert wird, zumal der Grad an Komplexität es geradezu unmöglich macht, dass jeder mit jedem kommuniziert (vgl. Luhmann, 2000). Die Instabilität ist dabei an den Wechsel der politischen Ämter geknüpft, der sich auf allen Ebenen des Systems widerspiegelt und die Nachhaltigkeit der Programme behindert.

Die fehlenden Stellenbeschreibungen für Lehrkräfte können als Konsequenz einer mangelnden Planung und Kommunikation interpretiert werden, wodurch keine klaren Zuständigkeiten entstehen und es zu Duplizierungen der Aufgabenbereiche kommen kann. Dies ist ein zentrales Problem des Managements. Gerade Führungskräfte müssen bei komplexen Systemzusammenhängen versuchen „die tatsächliche Komplexität, Vernetztheit und Dynamik [...] zu erkennen und sie nicht durch vereinfachende Erklärungsmodelle zu ersetzen [...]“ (Arnold, 2000: 37). Wesentliche Aufgabe der Führungskräfte ist vor allem, dass die „Fähigkeit zum vernetzten Denken entwickeln“ (ebd.: 38). Dies bedeutet

„[...] Akzeptanz der Vielzahl der Teile und Beziehungen, Anerkennung und Berücksichtigung der Vielfalt und der Dynamik oder des ständigen Wandels und damit auch einer gewissen Unsicherheit. Sie bedeutet auch den Verzicht auf reduktionistische Analysen, Modellbildung, Forschungsstrategien, oder positiv ausgedrückt, sie verlangt nach vollkommen neuen Fragen, Vorgehensweisen, Instrumenten, Modellen und Methoden.“ (Probst, 1987: 30)

Ägypten arbeitet vorwiegend mit externen Experten zur Verbesserung des Berufsbildungssystems. Externe Akteure, darunter im Kontext des ägyptischen Berufsbildungssystems insbesondere Entwicklungshilfeorganisationen, betrachten das System aus ihrer eigenen kulturellen Brille und haben eine von ihrem mentalen Modell beeinflusste Vorstellung darüber, wie Trainings und Fortbildungen in der Berufsbildung zu konzipieren sind, wobei sie dadurch oftmals in unzureichendem Maße die Kontextbedingungen und Anforderungen des Zielsystems berücksichtigen. Nach der „Logik des Misslingens“ von Dietrich Dörner (1986) haben beste Absichten zum Teil ungewollte Wirkungen, sodass isolierte Eingriffe in komplexe Systeme schwierig und risikoreich sind, da die Systemkräfte sozusagen „ihren eigenen Kopf haben“ und dadurch oft nur eine vorübergehende Anpassung an die Interventionsabsicht gelingt (vgl. Arnold, 2000: 37). Wie die Ergebnisse gezeigt haben, wird in der Entwicklungshilfeszusammenarbeit oftmals „gegen“ die Systemkräfte gearbeitet, mit der Folge, dass die Bemühungen nur sehr kurzfristige und nicht nachhaltige Erfolge haben.

Frederic Vester identifiziert in seinem Werk „Die Kunst vernetzt zu denken“ (2002) die klassischen Fehlentwicklungen von Systemen, wobei er dazu auch „viele gescheiterte Projekte aus der Entwicklungshilfe“ (Vester, 2002: 22) zählt. Es führt das Scheitern auf die Nichtberücksichtigung komplexer Sachverhalte zurück und geht davon aus, dass Experten nicht zwangsweise die richtigen Personen in einem komplexen Transformationsprozess wie dem des ägyptischen Berufsbildungssystems sind, insbesondere wenn sich das Zielsystem sehr stark vom Herkunftssystem der Experten unterscheidet. Die Experten sind in den meisten Fällen im Sinne der „irreversiblen Schwerpunktbildung“ (ebd.: 36ff.), auf ein Spezialgebiet fokussiert und verfehlen so die notwendige Einnahme einer Meta-Perspektive, aus der das System in seiner Gesamtheit betrachtet wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Planung keinen hohen Stellenwert in der Organisation und im Management einnimmt. Nach Luhmann ist Planung als die „Entscheidung über Entscheidungsprämissen“ (vgl. Luhmann, 2000) zentral. In Anlehnung an Frederic Vester, gehört die Planung ohne größere Linie zu den typischen Strategiefehlern im Umgang mit Komplexität (vgl. Vester, 2002). Die in den Interviews aufgeführten Zahlen zu den Trainings und Fortbildungsmaßnahmen für das Berufsbildungspersonal unterscheiden sich zum Teil erheblich, was darauf schließen lässt, dass es kein systematisches Datenbank- bzw. Managementsystem gibt, wo diese Zahlen aufgenommen, dokumentiert und strukturiert werden. Damit gibt es auch keine konsistenten und transparenten Informationen nach außen, was wiederum die strukturelle Kopplung mit anderen Systemen erschwert.

Die Schwierigkeit, Reformen tatsächlich durchzusetzen speist sich zu einem großen Teil aus der Veränderungsresistenz ihrer Akteure, die wiederum durch den individuellen und beruflichen Habitus, aber auch die strukturellen Rahmenbedingungen geprägt werden. Die ägyptische Gesellschaft zeichnet sich durch eine hohe Unsicherheitsvermeidung aus, die als eine gewisse Aversion Risiko und Innovationen gegenüber zu verstehen ist (vgl. Hofstede et al., 2010). Reformen werden von den Akteuren oftmals als riskant betrachtet, sodass bewährte und gewohnte Strukturen bevorzugt werden (vgl. Luhmann, 2000).

### **Entscheidungsprämisse Kommunikationswege**

#### Beschreibung

Nach Angaben der Interviewten gibt es keine klar festgelegten Kommunikationswege, wobei dies auch damit zusammenhängt, dass es keine klar definierten Zuständigkeiten (*Entscheidungsprämisse Personal*) gibt.

Zu den häufigsten Kommunikationsformen zählen Telefongespräche und Sitzungen/Meetings. In den einzelnen Institutionen beruflicher Bildung finden zum Teil reguläre Meetings statt, um die Zusammenarbeit auf Ebene der Schule oder der Einrichtung zu gewährleisten, Feedback einzuholen oder über eventuell auftretende Probleme bezüglich der Implementierung oder Logistik zu sprechen. Bei regelmäßig stattfindenden Meetings mit den Lehrkräften und anderen Stakeholdern stellt sich die Frage nach der Effektivität dieser Meetings, da hier oftmals ohne Agenda und Programm gearbeitet wird. Laut Aussagen eines Befragten wurden viele Sitzungen und Diskussionen abgehalten, jedoch ohne Resultate zu liefern.

Ein Interviewter bewertet das Ergebnis der Meetings als nicht zufriedenstellend, insbesondere in Bezug auf die Umsetzung dessen, was besprochen wurde und implementiert werden sollte (I7, 57-69). Dennoch werden Sitzungen oder Meetings als wichtig erachtet, da es ansonsten aufgrund der zeitlichen Begrenztheit nur eingeschränkt Möglichkeiten gibt, persönliche Gespräche zu führen oder sich über Probleme auszutauschen.

Das Feedback an die Lehrer wird als sehr wichtig erachtet, auch um zu wissen wo sie im Vergleich zu ihren Kollegen stehen (I4, 97-108; I6, 179-206; I12, 222-255). In einem Modell beruflicher Schulen wurde das Management und die Zusammenarbeit mit allen Akteuren durch Intervention von außen eingeführt und im System neu aufgebaut. Es werden dabei Ziele kommuniziert und es findet eine Zusammenarbeit zwischen Schulleiter, Projektmanager und technischem Leiter statt. Entscheidungen werden gemeinsam in einem Ausschuss getroffen und transparent kommuniziert (I12, 130-140). Ein Austausch mit den Schülern, wo man sich um den einzelnen Schüler kümmert und versucht, auftretende Probleme zu diagnostizieren und zu lösen, findet nur sehr selten statt. In den Fällen, in denen eine direkte Interaktion und persönliche Gespräche stattfinden, hat sich dieser Ansatz als erfolgreich bewährt. Es gibt dabei auch gemeinsame Gespräche mit den Eltern und Sozialarbeitern, die gemeinsam von Lehrer und Schulleiter geführt werden (I12, 20-31).

In einer beruflichen Schule, die insgesamt ein sehr gutes Ansehen in der Gesellschaft genießt, finden regelmäßige Sitzungen zu unterschiedlichen Themen statt. Zu diesen zähle die Bildungsphilosophie, die Entwicklung von Problemlösungen für den Unterricht, Management-Sitzungen, in denen jeder Einzelne eine Stimme hat und sich persönlich einbringen kann. Entscheidungen werden hier gemeinschaftlich getroffen und Kommunikation erfolgt unter anderem auch über Workshops, Arbeitsgruppen, Vorträge und Rollenspiele (I8, 580-609). Einige Meetings, beispielsweise mit dem Ministerium, finden nur sehr selten statt, wobei in diesen über den aktuellen Stand und die letzten Fortschritte im Transformationsprozess berichtet wird, um zu wissen, was der aktuelle Status quo ist (I10, 131-159). Regelmäßige Sitzungen sind in vielen Fällen als eher schwierig zu bewerten, da die beteiligten Akteure nicht immer am gleichen Ort sind, insbesondere die Lehrkräfte beruflicher Schulen und Trainer, die in einigen Fällen zudem an die Projekte von Entwicklungshilfeorganisationen gebunden sind (I6, 189-206).

Die Kommunikation findet insbesondere auf der Ebene der Organisation statt, jedoch nur in Ausnahmefällen mit externen Stakeholdern des Systems. Diese Sitzungen müssen jedoch zumeist erst durch eine Institution initiiert werden, was im ägyptischen Berufsschulkontext zuletzt durch die deutsche Auslandshandelskammer (AHK) über das einberufene *TVET Committee* stattfindet und als ein Versuch gilt, die Akteure an einen Tisch zu bringen. Es findet insbesondere kein Austausch zwischen der Industrie und den beruflichen Schulen statt. Lediglich wenn der Bedarf nach Studenten in den verschiedenen Spezialisierungen da ist und der finanzielle Bereich abgedeckt ist, findet dieser Austausch auf solider Basis statt (I13, 158-167). Nach Aussagen eines Interviewten handelt es sich bei Regierung, Privatsektor und Berufsbildungssektor jeweils um *isolated Islands* und es gibt keine formal etablierte Partnerschaft zwischen diesen Akteuren. Es gibt auch keine Instanz, die dafür zuständig ist, dass diese Kooperation funktioniert. Die Elemente sind nicht miteinander verknüpft, was das System aus Sicht der Befragten jedoch wesentlich effektiver machen würde, da die Studenten momentan etwas in der Schule lernen und etwas Anderes im Betrieb machen. Einige Tools und Maschinen sehen sie erstmals im Betriebskontext, nicht jedoch zuvor schon in der Schule und auch andersherum, sind die Lehrpläne der beruflichen Schulen im Betriebskontext nicht bekannt (I13, 282-308).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass ein anderes Verständnis von Kommunikation vorherrscht und vorwiegend über informelle Wege Kommunikation stattfindet. Obwohl diese informelle Kommunikation als wichtig eingestuft wird, ist ein formales Kommunikationssystem grundsätzlich erwünscht. Gesellschaften unterscheiden sich in den Kulturdimensionen von Hofstede auch in Bezug auf die vorherrschenden Kommunikationsstile, wobei Ägypten zu den *high-context* Kulturen zählt, die sich weniger durch feste Regeln, sondern vorwiegend durch persönliche Beziehungen auszeichnen, wobei die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen sehr wichtig ist und Denkmuster holistisch und deduktiv sind (vgl. Hofstede et al., 2010). Kommunikation wird im ägyptischen Kontext viel mehr für persönliche Beziehungen und weniger als Medium (vgl. Luhmann, 2000) genutzt, um sicherzustellen, dass das System operationsfähig bleibt.

Zudem herrscht in Ägypten ein anderes Verständnis von Feedback und eine differente Feedback-Kultur. Feedback wird hierbei nach ökonomischen Maßstäben bewertet, mit dem Ziel Vergleiche herzustellen, Rankings aufzustellen, wohingegen das in westlichen Kulturen vorherrschende Verständnis auf die Förderung des individuellen Lernprozesses und der Person ausgerichtet ist, ohne damit eine Wertung zu verbinden. Wichtig ist in diesem Kontext auch eine konstruktive Kritik, um Entwicklungspotenziale zu identifizieren und effizient zu nutzen. Kontinuierliches Feedback wird auch in der Studie von John Hattie (Hattie, 2013) als zentraler Faktor mit hohem Effekt auf das Lernverhalten bewertet. Er plädiert für ein „empathisches Feedback“, mit dem Ziel „die Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Verständnis und der Leistung auf der einen Seite und einer Lernintention auf der anderen Seite zu verringern“ (Hattie, 2013: 209). Lehrer benötigen regelmäßiges Feedback um ihren Unterricht an die Lernvoraussetzungen, die Aneignungsweise und die Verstehensmodi der Lernenden anzupassen (end.: 333). Die Schaffung einer Feedbackkultur gilt als entscheidend auch für die Wirksamkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen und in diesem Sinne auch von Reformprogrammen, die durch die neue Berufsbildungsreform eingeleitet worden sind. Zudem unterstützt die Etablierung einer Feedback-Kultur das System dabei, sich bewusst selbst zu regulieren (Heitmann, 2013: 181). Auch Fichten und Meyer (2006) gehen davon aus, dass aus einer Feedbackkultur valide und zuverlässige Impulse für Schulentwicklung gewonnen werden können. Feedback ist zudem zentral für die Initiierung von Reflexionsprozessen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass externe Akteure involviert sind, die versuchen ihr Verständnis von Kommunikation und Meetings in einem fremden System zu implementieren, wobei hier ein anderes Verständnis zu Grunde liegt, welches möglicherweise nicht in das System passt und hier keine Anschlussstellen findet, da hier anderen Formen der Kommunikation genutzt werden und auch die Sprache eine andere Funktion hat. In Luhmanns Theorie sozialer Systeme erfolgt über das Medium Sprache die strukturelle Kopplung von operational geschlossenen psychischen und sozialen Systemen (Drieschner/Gaus, 2014: 304).

Die Kommunikation, vor allem auch zwischen Lehrperson und Schüler wird als zentral und erfolgversprechend gewertet, erfordert jedoch entsprechende Zeitfenster, sowie eine Diagnosekompetenz seitens der Lehrkräfte, um individuelle Probleme von Schülern zu identifizieren und adäquat damit umzugehen. Studien zum Zusammenhang von pädagogischer Diagnosekompetenz und der Schülerleistung haben gezeigt, dass das Zusammenspiel zwischen der pädagogischen Empathie des Lehrers und seiner didaktischen Handlungskompetenz zentral ist (vgl. Hattie, 2013).

Zur Leistungsbeurteilung und Einschätzung der Persönlichkeit greifen Lehrkräfte vielfach im Sinne einer „kulturellen Privilegierung“ auf ihnen bekannte Kategorien zurück (vgl. Mandl, 2012). Die Wirkung des unterstützenden und lenkenden Verhaltens eines Lehrers hängt maßgeblich davon ab, ob er zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Art und Weise hilft, weswegen er nicht nur didaktische Fertigkeiten, sondern auch eine „diagnostische Sensitivität“ (Weinert et al., 1990: 185) entwickeln muss. Die Diagnosekompetenz zählt auch zu den Handlungskomponenten professionellen Handelns nach Arnold (1983), wobei er die Terminologie der „subjektivitätsbezogenen Reflexion“ anwendet. Insbesondere angesichts der Heterogenität und des kritischen Alters der Schülerschaft, ist eine Förderung der individuellen Bedürfnisse notwendig, was der Forderung von Bourdieu nach einer differenzierten Pädagogik nachkommt, in der die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler berücksichtigt werden und die sprachlichen, kulturellen und herkunftsbedingten Unterschiede und die jeweiligen Lernfortschritte in die Bewertung einfließen (Erler et al., 2011). Um die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler zu pflegen, ist ein regelmäßiger Austausch grundlegend sowie auch die Einbeziehung der Eltern, zumal diese einen wesentlichen Einfluss auf die Konstituierung des primären Habitus der Schüler haben, der wiederum zentral für die Anschlussfähigkeit im Bildungssystem ist. Wenn der kulturspezifische Habitus des Schülers mit der herkunftsspezifischen Bildungsstrategie nicht zu den institutionellen Anforderungen passt, entstehen Spannungen, die mitunter den schulischen Misserfolg zur Folge haben können (Mandl, 2012: 9f.). Somit ist das herkunftsspezifische kulturelle Erbe, das primär durch die Eltern erworben wird, verantwortlich für das Passungsverhältnis mit der Schule.

Partizipation und Dialog gelten in den *Fünf Disziplinen der Lernenden Organisation* nach Peter Senge (1990; 2011) als Grundvoraussetzungen für ein gelingendes Schulmanagement, was aktuell im ägyptischen bildungspolitischen Kontext jedoch als schwierig einzustufen ist, da Entscheidungen hier von den obersten Hierarchieebenen ausgehen und nicht bis in die unterste Ebene kommuniziert werden. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor und das Herzstück des deutschen Berufsbildungsmodells ist das Vorhandensein einer dualen Partnerschaft zwischen privaten Ausbildungsbetrieben und öffentlichen Berufsschulen, die zudem eine über 800-Jahre alte Tradition hat und sich so die Grundzüge des heutigen dualen Systems entwickelt haben (vgl. Kissling, 2005). In Ägypten sind die Grundlagen einer strukturellen Kopplung zwischen politischem System, Wirtschaftssystem und Bildungssystem derzeit nicht geschaffen. Vielmehr funktionieren die einzelnen Systeme nach ihrem systemeigenen Code und nehmen die Signale der anderen Systeme lediglich als ein Rauschen wahr. Es bedarf der systemexternen Intervention – durch die deutsche Auslandshandelskammer oder Entwicklungshilfeorganisationen – um Plattformen und Strukturen zu etablieren, die die Informationen aufnehmen, interpretieren und mit dem Aufbau von entsprechenden Strukturen reagieren. Dafür ist ein formalisierter Austausch im Kontext von klaren Kommunikationswegen erforderlich. Es zeigt sich, dass einzelne Elemente des deutschen Berufsbildungssystems übernommen wurden und im ägyptischen Kontext implementiert wurden, ohne die Konfiguration dieser Elemente, die als Erfolgsfaktor des deutschen Systems gilt, zu berücksichtigen.



## **Organisationsstrukturen: Organisationssystem**

### Beschreibung

Die Strukturen des beruflichen Bildungssystems in Ägypten sind insgesamt sehr hierarchisch ausgerichtet, wobei die Weisungen von der obersten Hierarchieebene ausgehen, es jedoch an klaren Kommunikationswegen fehlt und sich daher der gesamte Prozess als sehr langwierig und zäh gestaltet. Die autoritären Befehlsketten im Hierarchiegefüge stehen einem modernen Verständnis von Bildung und Berufsbildung diametral entgegen und beeinträchtigen die Funktionsweise in den beruflichen Schulen. Die hierarchischen Strukturen auf Organisationsebene spiegeln sich in der Unterrichtsebene in der Lehrer-Schüler-Beziehung wieder.

Zuständigkeiten des Staates umfassen sowohl verwaltungs- als auch technische Kontrollfunktionen, das heißt, in Ägypten findet keine Trennung zwischen Politikgestaltung und Überwachung statt. Eine zentrale Institution, die alle Organisationssysteme in einem zentralen Organ bündelt wird als nützlich, jedoch eher unwahrscheinlich erachtet. Der TVET Exekutivrat, der als Institution für die Bündelung der Akteure etabliert wurde, hat sich nach Aussagen eines Befragten seit mehr als einem Jahr nicht mehr getroffen, wobei das Problem politischer Natur sei (I16, 370-376).

Es gibt Anbieter beruflicher Bildung, die sich als Teil des dualen Systems sehen, auch wenn die Organisationsstrukturen nicht den Strukturen des dualen Systems entsprechen. Die Zugehörigkeit zum dualen System wird insbesondere an einer Form von Kooperation zwischen Schule und Industrie gemessen. In einem Betrieb wird eine der Schulen der Umgebung mitfinanziert und gelegentlich werden Workshops durchgeführt.

Die Organisationsstrukturen der Anbieter beruflicher Ausbildung sind sehr divers und reflektieren die Komplexität der Berufsbildungslandschaft. In einigen Projekten und Programmen, in denen externe Akteure involviert sind, wird versucht, die Strukturen eines fremden Systems einzubauen, unter gleichzeitiger Beachtung der lokalen Vorgaben des Staates.

Ein Befragter liefert eine umfangreiche Erklärung über die Organisationsstruktur, wobei deutlich wird, dass es auch formal keine Kopplung zwischen dem schulischen und betrieblichen Teil der Ausbildung gibt, sondern diese lediglich nebeneinander existieren, ohne miteinander zu kommunizieren. Es gibt einen Vizedirektor für Bildung und Studierendenangelegenheiten und ein Vizedirektor für Gemeinschaftsdienste sowie einen für die Partnerschaft mit der Industrie, die jedoch in der Organisationsstruktur nicht miteinander verknüpft sind (I16, 327-350).

### Interpretation

Die Ergebnisse liefern Erkenntnisse über das Interaktionssystem Unterricht, wobei es sich um ein komplexes System handelt, welches durch die Vorgaben der gesellschaftlichen Funktionssysteme Entscheidungen selektiert, die für den Systemerhalt notwendig sind. Damit wird eine strukturierte Umwelt geschaffen, die die Möglichkeiten von Interaktionen begrenzt. So wird das Interaktionssystem Unterricht innerhalb des Funktionssystems Erziehung durch das Organisationssystem Schule in seinen Kommunikationsmöglichkeiten begrenzt (Drieschner/Gaus, 2014: 66). Die im ägyptischen Berufsschulkontext vorherrschende Machtdistanz (vgl. Hofstede et al., 2010) hat zur Folge, dass die unteren Hierarchieebenen keine Weisungsbefugnisse haben und alle Entscheidungen sich auf den oberen Hierarchieebenen konzentrieren. Durch dieses Hierarchiegefüge ist auch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler von einer Machtdistanz geprägt, was aber der erforderlichen Nähe als unverzichtbarer Bestandteil pädagogischen Handelns für die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Kommunikation (vgl. Drieschner und Gauß, 2014: 306) zuwiderläuft. Die Anschlussfähigkeit wird über die strukturelle Kopplung zwischen den beteiligten psychischen Systemen erreicht, wobei die Kommunikation als eigenständiges System eine gewisse Eigendynamik hervorbringt, weswegen für eine gewisse Flexibilität innerhalb der Unterrichtsplanung plädiert wird (ebd.: 308), was wiederum eine Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen erfordert. Luhmann misst der Empathie eine besonders große Wirkung für effektives Lehren und Lernen bei, da über Empathie der Bezug zur Selbstreferenz eines Systems im Sinne des „operationsbezogenen Verstehens“ (Luhmann, 1990: 25) konstruiert wird und damit eine Nähe zu den Schülern und ihren individuellen Lernbedürfnissen hergestellt wird. Auch Hattie kommt in seiner vielbeachteten Studie zum effektiven Lernen zu dem Ergebnis, „dass Lehrpersonen mehr Zeit und Energie investieren müssen, um das Lernen mithilfe der Augen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen“ (Hattie, 2013: 284).

Die Ergebnisse zeigen, dass eine stark zentralisierte Organisationsstruktur des Bildungssystems dem Zentralstaat die Möglichkeit bietet, Bildung und Berufsbildung als Werkzeug für Indoktrination zu nutzen und den Zugang zu den Strukturen und den Ressourcenfluss entsprechend eigener machtpolitischer Interessen zu regulieren. Bereits in der Vergangenheit ist der Versuch einer Bündelung der unterschiedlichen Akteure und Institutionen in ein zentrales Organ gescheitert, darunter ein eigenständiges Berufsbildungsministerium und der ministeriale Exekutivrat. Es handelt sich um ein lose gekoppeltes System mit instabilen Strukturen, dessen Lebensdauer eng mit den Machtkonstellationen verknüpft ist und die Nachhaltigkeit von Projekten und Initiativen im Rahmen des Berufsbildungssystems konterkariert. Die Aussagen der Experten lassen auf eine gewisse Instabilität des Regimes schließen, das sich gezwungen fühlt, eine zentralisierte Kontrolle über das Bildungssystem zu wahren, wodurch keine Delegation von Kompetenzen und Funktionen, zum Beispiel im Bereich der Qualitätssicherung erfolgt. Somit findet keine Trennung von Politikgestaltung, Implementierung und Bewertung statt (vgl. Abdel-Moneim, 2015). Dadurch, dass die regionalen *mudereyats*<sup>35</sup> an die Zentralebene gekoppelt sind, findet keine reale Dezentralisierung statt. Die formalen Organisationsstrukturen der dualen Ausbildung reflektieren nicht die Interdependenzen und Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Systemkomponenten, sondern existieren unabhängig voneinander, was die Funktionsfähigkeit des dualen Systems behindert, da Kooperation und Kommunikation zwischen den Elementen zentral für den Erfolg des dualen Systems sind.

---

<sup>35</sup> Bildungsabteilungen auf Gouvernorats-Ebene

## **Das deutsche duale System im ägyptischen Berufsbildungskontext**

### Beschreibung

Die Mubarak-Kohl-Initiative, die auf ein Abkommen von 1995 zwischen dem ehemaligen ägyptischen Präsidenten Hosni Mubarak und dem deutschen Bundeskanzler Helmut Kohl zurückgeht, ist eines der zahlreichen Berufsbildungsmodelle, das zum Ziel hatte, in Ägypten ein duales Berufsbildungssystem einzuführen. Insgesamt hat das duale Berufsbildungssystem jedoch keine große Reichweite, sodass nur ein kleiner Anteil der Auszubildenden in diesem System ist. Dabei ist das Modell in Ägypten insbesondere für die enge Kooperation zwischen Industrie und Berufsschule bekannt, da es die Möglichkeit bietet, dass die Studenten die Dinge, die sie in den Büchern gelesen haben in der Praxis anwenden können und sich dadurch leichter einprägen (I13, 323-332). Besonders die Beteiligung der Industrie wird als notwendig erachtet, um die hohe Zahl an Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Das deutsche duale System gilt als Vorzeige -, und als DAS Erfolgsmodell schlechthin, was sich insbesondere in den Aussagen der Vertreter des politischen Systems reflektiert. Das gesellschaftliche Ansehen von Berufsbildung spielt ebenso eine Rolle wie die Wahrnehmung der Auszubildenden als zukünftige Arbeitnehmer.

Das durch die neue Berufsbildungsreform „Technical Education 2.0“ eingeführte Modell der sogenannten „Applied Technology Schools“ sieht eine Kooperation der staatlichen Berufsschulen mit einem Industriepartner vor. Ein Befragter nennt als Beispiel eine spezielle Art von Berufsschule für die Herstellung von Schmuckwaren, die gemäß seiner Aussage zwangsweise einen Industriepartner benötigt (I1, 179-198). Die Rahmenbedingungen der deutschen Industrie unterscheiden sich von den vorliegenden Rahmenbedingungen im ägyptischen System, beispielsweise hinsichtlich des Standes der Technologie, wo Deutschland sehr viel weiter vorne liegt und damit auch andere Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Es ist auch die Rede von einem „ägyptischen dualen System“, welches sich vom deutschen dualen System unterscheidet, wobei letzteres laut Aussage eines Interviewten den Versuch darstellt, den Ansatz als einziges kompetenzbasiertes Modell zu exportieren.

Die Zusammenarbeit mit der Industrie folgt dabei nicht einem logischen, organischen Prozess, sondern gründet auf großen Anstrengungen und Überzeugungsarbeit. Die entsprechenden Strukturen und Rollenverteilungen konnten zum Teil nicht eins zu eins übernommen werden, da die rechtliche Lage und die Vorgaben des Ministeriums dies nicht ermöglichten, eine Einmischung fremder Akteure in die Prüfungen zunächst nicht erwünscht war und auch das politische System überzeugt werden musste. Die Auszubildenden sind nicht im Kerngeschäft des Betriebs tätig, sondern in den zentralen Fachabteilungen und Hilfsabteilungen. Es gibt vereinzelt Fälle, wo die Studenten als Mehrwert für den Betrieb betrachtet werden. Die Auszubildenden sollten nicht überzeugt werden, im Betrieb zu bleiben, sondern es geht um eine allgemeine Vorbereitung auf die Industrie. Viele der Absolventen bleiben nicht im Betrieb, sondern gehen nach der Ausbildung auf den informellen Arbeitsmarkt, da dieser für sie finanziell attraktiver erscheint (I14, 130-141).

### Interpretation

Die Kooperation zwischen Industrie und beruflicher Schule wird als Erfolgsfaktor des deutschen dualen Systems deklariert und entsprechend werden Reformen nach vermeintlich deklarierten Kausalitätsverhältnissen gestaltet, die aber für das Zielsystem nicht empirisch untermauert sind, sondern ihren Anspruch auf Gültigkeit aus dem Herkunftssystem ziehen. Nach Luhmann (2011: 340) ist das Rekurrenieren auf andere Organisationen bzw. Systeme charakteristisch für den Versuch, die Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft hinter einer bestimmten Art von Reformkommunikation zu verschleiern. Dabei wird der Erfolg auf die Kausalität zwischen Wirtschaftssystem und Bildungssystem, das heißt ihrer strukturellen Kopplung, reduziert, wobei beide Systeme jeweils kulturell und historisch konstituiert werden und damit Strukturen aufweisen, die sich von den analogen deutschen Systemen in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Der Erfolg des deutschen dualen Systems gründet auf einem spezifischen Berufsbildungsverständnis, welches auf breiter Basis gesellschaftlich mitgetragen wird und mit welchem auch ein spezifisches mentales Modell und ein optimistisches Menschenbild entsprechend den Annahmen der Theorie Y von McGregor (vgl. McGregor, 2006) einhergeht.

Die Ergebnisse der Interviews haben gezeigt, dass kein Konsens bezüglich der Bedeutung des deutschen dualen Systems für das ägyptische Berufsbildungssystem und auch hinsichtlich der Zuständigkeiten für bestimmte Funktionen besteht. Dies lässt sich als eine Irritation des Systems interpretieren, wobei eine anschlussfähige Kommunikation kein Exportprodukt ist, sondern systemimmanent ist, das heißt durch die eigenen Operationen des Systems produziert wird. Es muss viel Überzeugungsarbeit geleistet werden, was auf eine gewisse Unsicherheit und Unklarheit bezüglich unterschiedlicher Begriffsauffassungen und Prozesse schließen lässt.

Das Organisationssystem der Betriebe gibt Aufschluss über die Art der Organisationsstruktur und verdeutlicht, welche Rolle den Auszubildenden zugeschrieben wird, wobei diese Rollenzuschreibung einen Einfluss auf die Motivation und letztlich ihre Leistungsfähigkeit hat. Die Auszubildenden werden nicht in die Kernbereiche eingesetzt, da so die Operationsfähigkeit des Betriebs eingeschränkt werden könnte und damit das System gestört würde. Dieser Zusammenhang lässt sich als Problem der strukturellen Kopplung zwischen Wirtschaftssystem und Bildungssystem interpretieren, wonach das Wirtschaftssystem die Informationen und den Output des Bildungssystems nicht als „Lernen“ für den späteren Gebrauch im Wirtschaftssystem erkennt, sondern den gegenwärtigen ökonomischen Wert anhand des eigenen binären Codes „Zahlen/Nicht Zahlen“ festlegt, wobei eine große Diskrepanz zu dem erwarteten Wert liegt, weswegen die Auszubildenden dann nicht in die Kerntätigkeiten des Betriebs, sondern lediglich die unterstützenden Hilfsfunktionen eingesetzt werden, was eher einem tayloristisch-pessimistischen Menschenbild nahekommt, wonach die Übernahme von Eigenverantwortung gescheut wird und grundsätzlich keine Bestrebung zu lernen und zur Weiterentwicklung vorhanden ist (vgl. McGregor, 1960).

Die Ergebnisse machen die Kurzzeitorientierung im Kontext des Berufsbildungssystems deutlich, die auch als eine der zentralen Kulturdimensionen von Hofstede (vgl. Hofstede et al., 2010) gilt. Der entsprechende Wert für Ägypten liegt bei L=7, was für eine sehr starke Kurzzeitorientierung spricht, wobei keine Zunftsorientierung stattfindet, sondern das Motto des „Lebens im Jetzt“ Gültigkeit besitzt und bei den Projekten und Programmen auch schnelle Ergebnisse erzielt werden sollen.

Die Entscheidungen basieren dabei nicht auf langfristig sinnvollen Aufgaben für das Leben, sondern gegenwärtig verwertbaren materiellen Kriterien, weswegen viele Absolventen nach ihrem Abschluss einer Beschäftigung im informellen Sektor nachgehen, da sie sich damit schnellen Zugang zu Einkommen versprechen. Eine stärkere Bindung an die Ausbildungsbetriebe würde eine Situation schaffen, aus der beide Seiten Vorteile ziehen, da die Unternehmen so einen größeren Anreiz haben, sich an einem dualen Modell auch finanziell zu beteiligen, was wiederum eine positive Auswirkung auf die jungen Menschen hat, für die die formale Bindung an den Arbeitgeber ein Schutzmechanismus ist, um nicht dem informellen unsicheren Arbeitsmarkt beizutreten.

### **Benachbarte Funktionssysteme: Privatsektor/Wirtschaft**

#### Beschreibung

Das Angebot an Absolventen des ägyptischen Berufsbildungssystems übersteigt nach Aussagen der Befragten deutlich die Nachfrage des Wirtschaftssystems. Es sind nach Angaben eines Befragten mehr als 2 Millionen Studenten in der beruflichen Bildung, wobei mit einem jährlichen Wachstum von ca. 2% zu rechnen ist (I1, 5-16). Trotz dieses Angebotsüberschusses auf dem Arbeitsmarkt, haben nahezu alle Industriesektoren in Ägypten Schwierigkeiten qualifizierte Fachkräfte zu finden (I14, 340-350).

Auch wenn dieses Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage aufgelöst werden könnte, ist die Kooperationsbereitschaft nicht bei allen Akteuren des Wirtschaftssystems vorhanden, und es müssten nach Aussagen der Interviewten entsprechende Anreize für die Wirtschaft geschaffen werden, um eine Partnerschaft mit beruflichen Schulen einzugehen. Insbesondere sollten sich den Aussagen zufolge, größere Firmen beteiligen, da dies Teil der sozialen Verantwortung ist und damit andere angeregt werden können, sich ebenfalls zu beteiligen (I14, 340-350). Dabei ist der Großteil der Unternehmen, die sich an einer Partnerschaft beteiligen, mit dem Ergebnis am Ende auch zufrieden, da sie selbst davon profitieren, indem sie Zeit und Kosten sparen können (I5, 236-241). Ein Befragter erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Auszubildenden sogar freiwillig über den Sommer bleiben, was zeigt, dass sie interessiert sind und mehr lernen wollen (I14, 191-195).

Auch wenn die Auszubildenden keine einhundertprozentige Leistung abliefern, bestätigt ein Interviewter, dass ein Output von sechzig Prozent bereits als Erfolg bewertet werden kann, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sie für das Unternehmen im Vergleich zu den Festangestellten einen geringeren Kostenaufwand darstellen (I13, 109-130).

Einige der Privatsektorunternehmen haben als Reaktion auf die qualitative Diskrepanz zwischen ihren Anforderungen und dem Output des Berufsbildungssystems eigene Berufsbildungszentren und -akademien gegründet, wodurch eine Art Parallelstruktur neben den staatlichen Berufsschulen etabliert wird (I14, 191-195). Den Aussagen eines Interviewten zufolge werden zum Teil Absolventen aufgenommen, die weder lesen noch schreiben können, keine Erfahrungen haben und man ihnen alles neu beibringen musste, was zu Folge hatte, dass man einen Expertenvertrag verloren hat (I14, 163-185). Die Einbindung von Wirtschaftsexperten wird für die Gestaltung der Programme und Strukturen als wichtig erachtet, um die Ausbildung nachfrageorientiert und an den Bedürfnissen des Wirtschaftssystems ausgerichtet zu gestalten.

Nach Aussagen eines Befragten bekommen die Angestellten ein gutes Gehalt: Monatlich 2.500 ägyptische Pfund für 20 Arbeitstage, bei einer Arbeitszeit von 8-16 Uhr, alle staatlichen Feiertage als Urlaubstage. Dabei erwähnt er, dass alle Angestellten gleichbehandelt werden und keiner aufgrund seiner Position bevorzugt wird. Es wird darauf geachtet, dass die Mitarbeiter ein warmes Mittagessen erhalten, da sich dies aus seiner Sicht positiv auf die Qualität der Arbeit und auch die Bindung an das Unternehmen auswirkt. Es ist wichtig, dass die Angestellten eine sachliche anstelle einer monetären Kompensation erhalten, da sie das Geld ansonsten für Dinge wie Zigaretten, Drogen, ungesundes Essen ausgeben wird, was sich wiederum nachteilig auf ihre Produktivität auswirkt. Als Beispiel erwähnt er verpackte Lebensmittel, die in der Vergangenheit an die Mitarbeiter ausgegeben wurden, dann aber an Supermärkte in der Umgebung verkauft wurden, um das individuelle Einkommen aufzustocken (I14, 145-159). Der Privatsektor sieht es als Aufgabe der beruflichen Schulen, die Auszubildenden im Betrieb zu begleiten, zu betreuen und an ihrer Seite zu stehen, da in der Industrie nicht die dafür notwendigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen (I14, 398-411).

### Interpretation

Die Ausbildung von etwa 2 Millionen jungen Ägypterinnen und Ägyptern und der gleichzeitige Mangel an Fachkräften seitens des Wirtschaftssystems lässt sich als Paradoxon des Systems charakterisieren, das wiederum auf eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität hinsichtlich der Qualität der Berufsbildung zurückzuführen ist. Die Qualität, die das berufliche Bildungssystem durch seine Operationen produziert und in Form von Zertifikaten und Zeugnissen an die Umwelt abgibt, entspricht nicht der Qualität, die das Wirtschaftssystem für seine systeminternen Operationen absorbieren und weiterverwerten kann.

Die Strukturen des Wirtschaftssystems unterscheiden sich von den vorherrschenden Strukturen eines dualen Ausbildungssystems, welches nachfrageorientiert ist und sich durch eine aktive Partizipation des Privatsektors an der Partnerschaft auszeichnet, sowohl finanziell als auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung. Der Mehrwert des dualen Systems ist in den mentalen Modellen der Akteure und der Organisationskultur und letztlich dem eigenen binären Code bislang nicht verankert, weshalb es einer expliziten Kommunikation bedarf, wobei die emergente Einheit der Kommunikation eine dreifache Selektion von Information – Mitteilung – Verstehen ist. In Kulturen, in denen dies Teil der Organisationskultur und der mentalen Modelle der Akteure ist, handelt es sich „um formal redundante Kommunikation“ (Luhmann, 2000; Simon, 2007: 96). Nur durch die Kommunikation von Erwartungen können Organisationen ihre Elemente, also Kommunikation, in der für sie charakteristischen Ordnung reproduzieren, wobei Erwartungen die Koordinierung von Handlungen einer Vielzahl von Akteuren erleichtern (vgl. Simon, 2007). Organisationsysteme, zu denen auch die Unternehmen zählen, bestehen aus Kommunikationen und besitzen als solche keine Möglichkeit der Wahrnehmung. Es kann nur das, was von ihren Mitgliedern wahrgenommen wird und in die Kommunikationsstrukturen eingespeist wird, auf die Entscheidungen Einfluss nehmen, weswegen insbesondere die Besetzung mit entsprechendem Führungspersonal eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Luhmann, 2000).

Die Duplizierung von Strukturen durch die Etablierung eigener Berufsbildungseinrichtungen kann darauf zurückgeführt werden, dass das Bildungssystem die Funktion, die das Wirtschaftssystem erwartet, nicht oder zumindest nur in unzureichendem Maße erfüllt. Dadurch werden Funktionen im System dupliziert, die die Komplexität des Systems nicht reduzieren, sondern erhöhen und somit die eigene Funktionsfähigkeit gefährden. Das Wirtschaftssystem ist in gewisser Weise vom Bildungs- und Berufsbildungssystem abhängig, wobei die strukturelle Kopplung zwischen beiden Systemen über das Medium „Zertifikate/Zeugnisse“ erfolgt, was vom Wirtschaftssystem über seinen binären Code „Zahlung/Nicht-Zahlung“ in systeminterne Operationen übersetzt wird. Die Ergebnisse der Experteninterviews haben gezeigt, dass die Kommunikation zwischen Wirtschaftssystem und Berufsbildungssystem nicht optimal funktioniert, sondern die strukturelle Kopplung gestört wird, sodass die Systeme ihre gegenseitigen Informationen nur als „Rauschen“ wahrnehmen und keine entsprechenden passenden Strukturen in ihrem eigenen System aufbauen können.

Das Berufsbildungssystem ist seinerseits an das politische System mit den staatlichen Vorgaben gebunden, die oftmals jedoch nicht bis in die Ebene der Unterrichtspraxis gelangen (vgl. Drieschner/Gaus, 2014), sondern aufgrund des existierenden Hierarchiegefüges und der bürokratischen Organisationsform lediglich auf dem Papier existieren. Das Problem der strukturellen Kopplung zwischen politischem System und Berufsbildungssystem wirkt sich negativ auf das Wirtschaftssystem aus, weshalb das Berufsbildungssystem versucht, eigene Strukturen zu etablieren, um die strukturellen Kopplungsprobleme zu kompensieren oder zumindest zu minimieren. Dadurch, dass das Bildungssystem seine Funktion sozusagen nicht erwartungsgemäß erfüllen kann, entsteht ein Vertrauensverlust gegenüber dem System, welcher sich auf spätere Operationen auswirkt, wenn zum Beispiel Reformen durchgeführt werden, das System jedoch aufgrund der Erinnerung kein Vertrauen mehr in die Funktionsfähigkeit hat. Laut Luhmann ist „das Gedächtnis an jeder Operation des Systems beteiligt, denn anders könnte die Operation sich selbst nicht als systemzugehörig beobachten“ (Luhmann, 2000: 186).

Mit der Etablierung eigener beruflicher Strukturen können die einzelnen Akteure ihre eigenen Bedürfnisse erfüllen, haben jedoch nur begrenzt Einfluss auf die Verbesserung des Gesamtsystems, womit die strukturellen Probleme des staatlichen Berufsbildungssystems nicht behoben, sondern vielmehr ignoriert und durch die neuen Strukturen geradezu überdeckt werden, wodurch die Komplexität des Systems zunimmt. Die Zunahme an Komplexität kann auch darauf zurückgeführt werden, dass Komplexität nicht als Problem, sondern vielmehr als Lösung von Problemen gesehen wird, die aus Vereinfachungen entstehen aber nicht funktionieren (vgl. Baecker, 1999: 28). Gleichzeitig erfordert der Umgang mit Komplexität Systemverständnis, das heißt ein Denken in Zusammenhängen, welches sich an der Struktur organisierter Systeme und ihrer speziellen Dynamik orientiert (vgl. Vester, 2002). Die Reaktion des Wirtschaftssystems mit dem Aufbau systemeigener Strukturen ist als Reaktion auf die Systemkomplexität zu verstehen, ohne die Wirkungszusammenhänge des Systems ausreichend zu berücksichtigen und stattdessen den Fokus auf Details zu legen, wobei oftmals nicht von eigenen Systemfehlern ausgegangen wird, sondern die Probleme in der Umwelt gesucht werden. Damit eine Berufsausbildung attraktiv genug ist, muss auch das Wirtschaftssystem Anschlussfähigkeit bieten, indem es entsprechende Rahmenbedingungen, darunter eine angemessene Bezahlung anbietet, sodass im Bildungssystem die entsprechenden Erwartungsstrukturen aufgebaut werden. Andernfalls gibt es für potenzielle Berufsschüler keinen Anreiz, wenn sie nicht die Gewissheit haben, dass ihr künftiges Einkommen gesichert ist. Die gegenseitige Interdependenz der Systeme macht ihre funktionierende strukturelle Kopplung zur notwendigen Bedingung.

Aus den Aussagen der Experten lässt sich entnehmen, dass das Wirtschaftssystem traditionell keine bedeutende Funktion in der Bildung und Berufsbildung hat, sondern vielmehr als Hoheitsaufgabe des Staates gesehen wird und in dieser Weise in den mentalen Denk- und Handelsmustern der Akteure verfestigt ist. Im vorherrschenden mentalen Modell bezüglich der Berufsbildung ist der Staat vollständig für die Bereitstellung und Finanzierung der Berufsbildung verantwortlich, während keine Bemühungen seitens des Wirtschaftssystems erforderlich sind. Dadurch wird auch die Erwartung an das Bildungssystem gestellt, dass dieses die entsprechenden Ressourcen bereitstellt, darunter die Lehrkräfte, die auch außerhalb des Erziehungssystems ihre pädagogische Funktion ausüben sollen, also auch im Betrieb die Auszubildenden begleiten und unterstützen und so die Verantwortung für den gesamten Lernprozess der Auszubildenden übernehmen sollen.

### **Rechtliche Rahmenbedingungen**

#### Beschreibung

Hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben und Grundlagen des Berufsbildungssystems, bestätigt ein Befragter, dass ein Bildungsgesetz existiert, jedoch kein gesondertes Gesetz für Berufsbildung mit der Begründung, dass Versuche, eine gesonderte Berufsbildungsverordnung zu implementieren in der Vergangenheit gescheitert sind (I1, 256-262). Den Aussagen eines Interviewten zufolge stammt das Bildungsgesetz aus dem Jahr 1989 und wurde nur wenige Male verändert. Es sind außerdem bestimmte Begriffe nicht enthalten. Als Beispiel nennt er „duales System“ oder „Kompetenzen“. Durch einen neuen Gesetzesentwurf soll dies nun geändert werden (I1, 256-262).

In der aktuellen Verfassung gibt es einen Artikel 20, der speziell die Berufsbildung thematisiert, wodurch signalisiert wird, dass die Berufsbildung aktuell eine prioritäre Rolle auf der politischen Agenda einnimmt (I1, 368-383). Aus Sicht der Befragten stehen die gesetzlichen Regelungen und Vorgaben, die als Grundlage für das Bildungs- und Berufsbildungssystem fungieren, im Widerspruch zu einem effizienten Schulbetrieb und dem Aufbau eines funktionierenden beruflichen Bildungssystems. Es gibt Gesetzesvorhaben, die nicht zu den angestrebten Entwicklungen passen oder diese sogar unterlaufen. Als Beispiel erwähnt ein Interviewter Gesetz Nr. 81 von 2015, wodurch die Einstellungspraxis im Ministerium modifiziert wurde und Neueinstellungen gestoppt wurden. Ein weiterer Befragter erwähnt in diesem Zusammenhang Artikel, wonach ein Punktesystem basierend auf dem Wissen eingeführt werden sollte, was der Idee eines kompetenzbasierten Ansatzes eigentlich widerspricht. Lange Zeit war es für die Akteure des Wirtschaftssystems auch nicht möglich, eigene berufliche Schulen zu etablieren, da die Gesetzeslage dies nicht vorsah und das Bildungssystem vollständig unter der Kontrolle des Staates war. Man musste – so die Aussage eines Befragten – die Regierung zunächst davon überzeugen (I8, 4-34).

Für einige Bereiche existieren Gesetzesvorlagen und Entwürfe, die jedoch irgendwo im bürokratischen Apparat hängen bleiben und lange nicht unterzeichnet werden, wie beispielsweise ein nationaler Qualifikationsrahmen (NQF), der seit längerer Zeit formal existiert, jedoch das entsprechende Budget und die Organisation fehlt, um implementiert zu werden (I10, 569-656).



### Interpretation

Den Aussagen der Interviewten lässt sich entnehmen, dass parallel zu den Institutionen auch die Programme keine Stabilität aufweisen. Analog zum Berufsbildungsministerium, welches gesondert vom Bildungsministerium etabliert wurde und nach wenigen Monaten wieder aufgelöst wurde und in das Bildungsministerium rückintegriert wurde, sollte auch ein gesondertes Berufsbildungsgesetz implementiert werden, dieses wurde jedoch aus demselben Grund mit dem Bildungsgesetz zusammengelegt. Durch die permanente Irritation des Systems, werden keine stabilen Strukturen etabliert, die die eigenständige Operationsweise des Systems sicherstellen.

Die Regularien und Vorschriften, die für das ägyptische Bildungssystem existieren, sind Programmprämissen, wobei Programme des Rechtssystems zu den Konditionalprogrammen zählen (Luhmann, 1993: 195ff.). Sowohl Zweckprogramme als auch Konditionalprogramme strukturieren als Entscheidungsprämissen das Gedächtnis des Systems und entscheiden darüber, was aus der Fallpraxis des Systems erinnert und was vergessen werden kann (vgl. Luhmann, 2000). Die früheren Versuche zur Implementierung eines Berufsbildungsgesetzes sind dem Gedächtnis des Systems als gescheitert in Erinnerung.

Die Aussagen der Befragten zu den rechtlichen Rahmenbedingungen führen zur Frage nach der strukturellen Kopplung zwischen Rechtssystem und (Berufs-)Bildungssystem in Ägypten. Rechtssystem und politisches System sind über das Medium „Verfassung“ strukturell gekoppelt. Dabei beobachtet das Rechtssystem seine Umwelt im Hinblick darauf, ob sie sich rechtmäßig oder unrechtmäßig verhält. Gleichzeitig kann das politische System über die Verfassung „das Recht als Instrument des Erreichens politischer Ziele in Anspruch nehmen“ (Luhmann, 2000: 392). Die Politik beobachtet die Verfassung aus Sicht des eigenen binären Codes „Macht/Ohnmacht“. Dies lässt sich im ägyptischen Kontext anhand der Verfassungsänderung nachzeichnen: Die Verfassung umfasst zwar weitreichende bürgerlich-politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, jedoch sieht insbesondere die Verfassungsänderung weitreichende Eingriffe in die Gewaltenteilung vorsowie eine Stärkung der Kontrolle des Militärs über immer mehr Lebensbereiche und die umstrittene Änderung der Amtszeit des Präsidenten. Die Verfassungsänderungen sehen eine Vergrößerung des Einflusses der Exekutive auf das Justizwesen vor (Artikel 185, 190 und 193), wodurch die strukturelle Kopplung zwischen beiden Systemen faktisch untergraben wird, da das politische System durch diese Veränderungen zur Machtausübung befugt wird. Außerdem geht damit eine Veränderung des Kräfteverhältnisses einher, indem die Position des Militärs als oberster Hüter des Staates zementiert wird, was jeglichen demokratischen Bestrebungen auch im Bildungsbereich zuwiderläuft. Für die Ausarbeitung der Verfassung und die Gestaltung der Gesetze bilden zudem religiöse Textteile die Basis, was sich unter anderem darin reflektiert, dass religiöse Gelehrte der Al-Azhar Universität stärker in die Gesetzgebung einbezogen werden.

Im neuen Gesetzesentwurf sollen den Ergebnissen zufolge, neue Begriffe integriert werden, darunter „duales System“ oder „Kompetenzen“, was zunächst eine eindeutige Begriffsklärung voraussetzt. Die Funktion des Rechts ist die Stabilisierung normativer Erwartungen durch Regulierung ihrer zeitlichen, sachlichen und normativen Generalisierung und nach Luhmann sind Konditionalprogramme die eindeutigeren und weniger für Werturteile und Kritik offene Form der Steuerung (vgl. Luhmann, 1993). Die Eindeutigkeit speist sich aus einer eindeutigen Klärung der Begriffe aus der ägyptischen Sicht, was derzeit noch nicht gegeben ist. Stattdessen ist eher ein Begriffsimport aus anderen Systemkontexten zu beobachten, ohne jedoch die Sinnhaftigkeit für das eigene Berufsbildungssystem und insbesondere

seiner Verbesserung zu hinterfragen. Vielmehr wird von einem Kausalitätsverhältnis ausgegangen, was jedoch keinen empirischen Gültigkeitsanspruch im ägyptischen Kontext hat, sondern sich aus einem anderen fremden System mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen speist.

Die Ergebnisse der Experteninterviews haben gezeigt, dass der Staat die Kontrolle über das Bildungssystem hat, womit die Schulentwicklung auf Organisationsebene durch entsprechende Regularien und Vorgaben erschwert wird, da jede Änderung oder Neuerung die Zustimmung der obersten Eben des bürokratischen Hierarchiegefüges erfordert.

### **Finanzierung**

#### Beschreibung

Im ägyptischen Berufsbildungssystem gibt es keine formal festgelegte einheitliche Gehaltsstruktur für die Lehrkräfte beruflicher Schulen. Einige der privaten Anbieter und nichtstaatlichen Akteure haben eine eigene Gehaltsstruktur entwickelt, die sich wesentlich von der staatlichen Struktur unterscheidet und damit auf der einen Seite einen finanziellen Anreiz bietet, auf der anderen Seite aber auch versucht die Aufnahme einer weiteren Beschäftigung außerhalb des Schulsystems zu verhindern oder zumindest zu minimieren. Ein Großteil des Lehrpersonals sieht sich gezwungen einer weiteren Beschäftigung nachzugehen, da sie ihre Familien versorgen müssen und das Gehalt, welches sie von den staatlichen Berufsschulen erhalten nicht ausreicht. Den Aussagen eines Interviewten zufolge verbringen die Lehrer so wenig Zeit wie möglich in der Schule, um einer weiteren Beschäftigung nachzugehen (I5, 50-82).

In einer beruflichen Schule basiert das Gehaltsschema nach Aussage eines Befragten auf einer gemeinsamen Festlegung durch die Lehrkraft und die Personalabteilung. Die Gehaltsstruktur setzt sich zusammen aus einem festen Grundgehalt und einem leistungsbasierten Gehalt, wobei letzteres eine gewisse Verpflichtung seitens des Lehrers erfordert. Dabei soll auch sichergestellt werden, dass das Gehalt ausreichend ist, um die Familie zu versorgen. Die ökonomische Situation des Lehrers wirkt sich schließlich auf sein Verhalten und Handeln im Klassenzimmer und damit direkt auf die Schüler aus. Der Wissensreichtum des Lehrers und das, was von ihm verlangt wird, muss in einer Relation zu seinem Einkommen stehen, da er eine Verantwortung für das Wissen, die Einstellungen und Werte einer Gesellschaft trägt (I8, 436-457). Hinzu kommt außerdem eine entsprechende Ausstattung, die die Lehrkräfte für die Ausführung ihrer Arbeit benötigen und die an den aktuellen Stand der Technik angepasst sein muss, was insbesondere dann eine große Herausforderung darstellt, wenn die Ausbildung zu 100% schulisch ausgerichtet ist. Ein Befragter weist darauf hin, dass dies selbst in Deutschland nicht möglich sei und daher eine Kooperation mit dem Privatsektor grundlegend ist. Bei über 2000 beruflichen Schulen in Ägypten sei das sehr kostspielig und kann angesichts der derzeitigen wirtschaftlichen Situation nicht erfüllt werden. In vielen Bereichen der Industrie ist die Technik, mit der man vor zehn Jahren noch gearbeitet hat, längst überholt, sodass eine ständige Anpassung erforderlich ist (I11, 319-379).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass der finanzielle Aspekt eine wichtige Rolle spielt, zum einen mit Blick auf die intrinsische Motivation der Lehrkräfte, aber auch ihre Leistungsfähigkeit, da sie eine Verantwortung dafür tragen, ihre Familien zu versorgen. Wenn sie unter einem permanenten Druck stehen, beeinflusst dies ihren seelischen Zustand und letztlich ihre Produktivität. Nach Maslow verfolgt jeder Mensch seine individuellen Entwicklungsziele unabhängig von den kollektiven Zielen der Gesellschaft. Dabei ist die Erfüllung der unteren Ebenen Voraussetzung für die nächsthöhere Stufe. Ganz unten in der Pyramide finden sich die physischen Bedürfnisse wie Luft, Wasser, Nahrung und Obdach, ohne die wir als biologische Organismen nicht funktionieren und die für unser Überleben notwendig sind. Auf der nächsthöheren Ebene kommen Sicherheitsbedürfnisse, worunter neben der persönlichen Sicherheit, der Gesundheit und dem Schutz auch die finanzielle Sicherheit zählt. Wenn die Bedürfnisse niedriger Stufen, die in der Terminologie von Maslow (1943) auch als „Defizitbedürfnisse“ bezeichnet werden, nicht erfüllt werden, kann sich ein Individuum nicht auf die höheren sogenannten „Wachstumsbedürfnisse“ konzentrieren. Dieser Zusammenhang lässt sich für die Lehrkräfte beruflicher Schulen konstatieren, die sich insbesondere um das Wohlbefinden oder gar das Überleben ihrer Familie sorgen und sich somit nicht an der Selbstverwirklichung, in der Ausschöpfung des eigenen Potenzials und der Selbstentfaltung gründet, orientieren.

Es müssen daher zunächst die Rahmenbedingungen geschaffen werden, sodass die Grundbedürfnisse erfüllt sind und eine professionelle Grundhaltung konstituiert werden kann, die sich an höheren Bedürfnissen orientiert. Die Finanzierung des Berufsbildungssystems, darunter die Investition in Humankapital und die notwendige Ausstattung, zählt zu den zentralen Herausforderungen beim Aufbau eines zukunftsfähigen Berufsbildungssystems in Ägypten. Die Finanzierung der Berufsbildung hängt zu einem großen Teil von Geldern externer Akteure, insbesondere Entwicklungshilfeorganisationen ab, wobei diese Kooperationen auf Regierungs- und Ministerialebene erfolgen. Durch das in Ägypten vorherrschende Hierarchiegefüge ist dabei nicht gesichert, dass die Gelder auch tatsächlich an den vermeintlich intendierten Stellen eingesetzt werden. Auch können andere gesellschaftliche Funktionssysteme wie Gesundheit oder Militär einen derart hohen Finanzierungsbedarf aufweisen, dass das Bildungssystem entsprechend vernachlässigt wird (vgl. Schimank, 2007: 131 zit. nach Drieschner/Gaus, 2014: 36). In Ägypten sind besonders die Ausgaben für das Militär historisch bedingt sehr hoch und aufgrund mehrerer Kriege in der Vergangenheit, allen voran der Sechs-Tage-Krieg von 1967, wurden Einschnitte beim Bildungssystem und somit auch dem Berufsbildungssystem gemacht. Wenn die Bemühungen sich nicht auf die Verbesserung der finanziellen Situation der Lehrkräfte konzentrieren, sind andere Maßnahmen, wie die Einführung kompetenzbasierter Programme und neuer Bewertungsmechanismen, die eine größere Anstrengung und Engagement von den Lehrpersonen abfordern, eher unwirksam. Die Anfangsinvestitionen sind insbesondere bei der beruflichen Bildung sehr hoch und unterscheiden sich vom allgemeinen Schulsystem, in welchem die Anpassung nicht in derselben Geschwindigkeit stattfinden muss, wohingegen im Berufsbildungsbereich die Herausforderung gerade in der Flexibilität besteht, was sowohl die Ausstattung als auch die Ausbildung von Lehrkräften anbelangt.

## Herkunft des Berufsschulpersonals

### Ergebnisse

Die Interviews haben gezeigt, dass die berufliche Herkunft der Lehrkräfte, die in den beruflichen Schulen und Einrichtungen tätig sind, sehr divers, und damit eine sehr heterogene Gruppe an Lehrkräften in beruflichen Schulen vorhanden ist, die unterschiedliche individuelle Ziele und Aspirationen verfolgen.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Herkunft des Lehrpersonals sind nachfolgend stichwortartig aufgeführt:

- *Colleges of Industrial Education* (industrieller Zweig) mit dem Abschluss *Bachelor of Industrial Education*
  - Helwan Universität
  - Suez Universität
  - Beni Suef Universität
  - Sohag Universität
- Industrie-Diplom + 2 Jahre Institut
- Master in den Bereichen kompetenzbasierter Ansätze und Anwendung von Technologie in beruflicher Bildung
- Ministerien (z.B. Antikenministerium)
- Absolventen von Berufsschulen (ehemalige Schüler) des Ministeriums
  - Diese werden durch das Ministerium an öffentlichen Berufsschulen angestellt und betreiben zusätzlich eine eigene Werkstatt mit dem Ziel zusätzliches Einkommen zu generieren. Damit sammeln sie zwar Markt- und Arbeitserfahrungen, erwerben jedoch keine pädagogischen Kompetenzen
  - Diese Gruppe befindet sich nach Aussagen eines Befragten in einem „kontinuierlichen Entwicklungsprozess“ (I7, 137-159)
- Industrie- und Handelsministerium mit einem eigenen Pool an Lehrkräften
- Frisch graduierte Ingenieure (Abschluss: Bachelor of Engineering) mit oder ohne Arbeitserfahrung/ Teilnahme an Workshops, Trainings während des Studiums
  - Der Vorteil ist, dass sie einen „frischen Kopf“ haben und keine fest verankerte starre Denkweise wie viele Lehrer oder Trainer, die schon etwas älter sind
- *Technology Competency Center* (TCC)
  - hier werden Trainer für die 58 Berufsbildungszentren des Ministeriums ausgebildet (I9, 3-5)
- *Staff Training Institute* (STI) des PVTD (*Productivity and Vocational Training Department*) des Industrie- und Handelsministeriums.
- Angestellte von Betrieben mit einem technischen Diplom/Bachelor of Engineering,
  - Die Gruppe hat eine lange Berufserfahrung von über 20 Jahren, aber keine pädagogischen Kompetenzen.

Wie der vorausgehenden Liste zu entnehmen ist, hat der Großteil einen technischen Abschluss und kennt sich daher in dem jeweiligen Fachgebiet aus, wohingegen eine fundierte pädagogische Ausbildung grundsätzlich fehlt. Es besteht nach Aussagen eines Experten die Wahl zwischen den sogenannten *fresh graduates*, die von Ingenieursfakultäten stammen und überwiegend akademisches, theoretisches Wissen haben und dafür keine praktischen Kompetenzen, da die universitäre Ausbildung bislang noch sehr theorielastig ist; oder auf der anderen Seite Absolventen beruflicher Schulen, die entsprechende praktische Erfahrungen gesammelt haben, jedoch der akademische Teil in diesem Fall fehlt. Aus der Sicht des Befragten stellt ein Wandel der Denkstrukturen von inhaltsbasiert hin zu kompetenzbasiert eine zentrale Herausforderung dar, weswegen frische Absolventen bevorzugt werden, da diese noch keine praktische Erfahrung gesammelt haben (I16, 67-87).

Betriebliche Ausbilder als solche sind nicht vorhanden, sondern diese sind Angestellte mit langjähriger Berufserfahrung von häufig über zwanzig Jahren. Gleichzeitig nehmen sie eine Managementposition in der jeweiligen Abteilung ein und sind in diesem Rahmen verantwortlich für das *on-the-job* Training, den Trainingsplan, die Aufgabenverteilung, die Betreuung, Evaluierung und die Kontrolle der Anwesenheit (I11, 38-60). Im Falle einer betrieblichen Ausbildung werden die Auszubildenden in der Regel nicht dazu angeregt Dinge eigenständig zu bearbeiten, sondern dies wird geradezu vermieden mit der Begründung, dass sie noch zu jung seien. Es sind höchstens sehr einfache Arbeiten, die man sie machen lässt. Damit werden sie nicht aktiv in die Berufspraxis im Sinne einer beruflichen Sozialisation integriert (I14, 95-111).

### Interpretation

Die Ergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung des Lehrerhabitus und der damit einhergehenden Schwierigkeit, einen Wandel der bestehenden Denk- und Handlungsstrukturen herbeizuführen. Die zentralen Vorstellungen darüber, wie etwas funktioniert oder beschaffen ist in Bezug auf die Art des Schülerlernens und der Klassenführung haben einen zentralen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns. Aufgrund ihrer schulischen Erfahrung haben Lehramtsstudierende „fest entwickelte Überzeugungen über den Schulbetrieb entwickelt“ (Wilde/Kunter, 2016: 308), die als früh erworbene intuitive Überzeugungen verstanden werden und über ein geringes irritierendes und transformatorisches Potenzial verfügen. Die Besonderheit des Lehrerhabitus ist, dass die Lehrkräfte bereits einen spezifischen Schülerhabitus erworben haben und eine grundlegende schul- und bildungsbezogene Orientierung, die dann als latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen. (vgl. Helsper, 2018). Der Lehrerhabitus hat einen grundlegenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts, den Umgang mit Schülern und die Klassenführung. In Bourdieus Habitus Theorie führt die „Stabilität individueller Denk- und Verhaltensweisen“ (Koller, 2012: 26) zu einer gewissen „Trägheit individueller Welt- und Selbstverhältnisse“, sowie einer „Veränderungsresistenz“ (ebd.: 26f.), sodass eine Transformation des Habitus für unwahrscheinlich gehalten wird. Auch bei Luhmann gilt die Organisationskultur, die in gewisser Weise auch Eingang in den Habitus findet, „als wichtigstes Hindernis geplanter Innovationen“ (Luhmann, 2000: 245), wobei er Wandel zwar nicht vollkommen ausschließt, jedoch davon ausgeht, dass dieser nicht nur eine Entscheidung oder ein Dekret herbeigeführt werden kann. Eine Transformation vom inhaltsbasierten zum kompetenzbasierten Ansatz impliziert eine Änderung der mentalen Modelle – eine der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation nach Peter Senge (2014).

Mentale Modelle sind konstitutiv für eine Organisationskultur, da Institutionen in lokalen Kulturen entstehen und sich an diese anpassen, wodurch ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis entsteht (vgl. Senge et al., 1996). Die in den mentalen Modellen verankerten Überzeugungen und Annahmen wirken sich implizit auf die jeweiligen Denk- und Handlungsstrukturen aus und damit im Fall von Lehrkräften direkt in ihrem Unterrichtshandeln aus, wobei dies einem gewissen Automatismus folgt, den Chris Argyris auch als einen „mental Pfad wachsender Abstraktionen“ (Senge et al., 1996: 280) bezeichnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass eigentlich schon in der universitären Ausbildung der Lehrkräfte angesetzt werden muss, da hier der Lehrerhabitus mitgeprägt wird, der sich in der späteren Ausübung des Berufs auf sein Handeln auswirkt. Die frischen Absolventen werden bevorzugt, da sie die berufliche Sozialisation im Vergleich zu den älteren Lehrkräften noch nicht erfahren haben und somit größere Veränderungspotenziale hinsichtlich des Habitus aufweisen. Das breite Aufgabenspektrum und die damit verknüpften Verantwortlichkeiten der betrieblichen Ausbilder macht eine pädagogische Ausbildung geradezu erforderlich, um diesen Anforderungen angesichts der Geschwindigkeit des Wandels und der zunehmenden Komplexität, denen das Berufsbildungspersonal ausgesetzt ist, gerecht zu werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Art der Ausbildung im ägyptischen Berufsbildungssystem derzeit keine berufliche und betriebliche Sozialisation ermöglicht, mit Auswirkung auf den Habitus der Schüler, die unter diesen Rahmenbedingungen nicht die Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln können, die sie für die Bewältigung komplexer Aufgaben benötigen. Dadurch, dass sie keine entsprechenden Aufgaben im betrieblichen Kontext übertragen bekommen, wird ihr eigenes Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, nicht gefördert, sondern viel mehr durch die Generierung von Unsicherheit abgeschwächt, womit der eigentliche Lernprozess unterminiert wird. Damit kann auch erklärt werden, warum es wichtig ist, nicht nur Kooperationen mit Unternehmen in Anlehnung an das deutsche duale System zu etablieren, sondern dass die jeweiligen Rahmenbedingungen eruiert und die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Wenn nur einzelne Komponenten eines Systems in einen anderen Kontext exportiert werden, kann dies mitunter einen gegenteiligen Effekt haben (vgl. Vessels, 2002).

## **Lehrerrollenverständnis**

### Beschreibung

Aus Sicht eines Befragten ist der Lehrer der Ursprung der arabischen Literatur und der islamischen Geschichte (I8, 541-576). Dabei hängt die Entwicklung der Zivilisation eng mit dem Respekt und dem Ansehen des Lehrers in der Gesellschaft zusammen. Jedoch wird nach Aussagen der Befragten der Beruf in Ägypten nicht entsprechend wertgeschätzt und genießt demzufolge ein schlechtes gesellschaftliches Ansehen. Ein Interviewter beschreibt die Positionierung der Lehrkräfte mit der Aussage, der Lehrer stehe in der Hierarchie nicht als bester Freund des Menschen da (I7, 233-246). Dafür wird sowohl der Lehrer selbst als auch die Gesellschaft verantwortlich gemacht. Gleichzeitig betonen die Befragten, dass die Lehrkräfte die wichtigste Säule in der Berufsbildung und ihrer Verbesserung darstellen. Den Aussagen zufolge ist die traditionelle lehrerzentrierte Methode, bei der der Lehrer vorne steht und an der Tafel erklärt, Informationen an die Schüler ohne deren Beteiligung weitergibt, längst überkommen, nicht zuletzt da die Informationsbeschaffung angesichts des technologischen Fortschritts über eine große Anzahl diverser Quellen möglich ist (I5, 50-82; I15, 208-213).

Der Lehrerberuf wird von den Interviewten als ein anspruchsvoller Beruf gesehen, der vor großen Herausforderungen steht. Es wird nach Aussagen eines Befragten zugegeben, dass sich der Lehrer beruflicher Schulen in einer „Krise“ befindet (I8, 201-232). Aus der Sicht eines Befragten, muss das Lehrerrollenverständnis global überdacht werden im Hinblick auf seine Stellung in der Gesellschaft und die Betrachtung als Respektperson. Dabei werden drei Akteure genannt, die für die Revidierung des Lehrerrollenverständnisses verantwortlich sind:

- 1) Der Lehrer selbst durch seinen Charakter und sein Auftreten,
- 2) Eltern, die den Kindern ein bestimmtes Lehrerbild vermitteln,
- 3) Medien (I8, 436-457).

In diesem Kontext bezeichnet ein Interviewter den Lehrer als Kapital und als solches als der wichtigste Faktor, wobei betont wird, dass es nicht nur um die Formalitäten geht, sondern insbesondere auch das Verhalten und die Kultur (I6, 1-22).

Nach Aussagen eines Interviewten haben die Ergebnisse einer Analyse gezeigt, welches die zentralen Probleme der Lehrkräfte beruflicher Schulen sind:

- a. Strukturierung des Unterrichts,
- b. Lernstrategie zur Wissensübermittlung (Methodik),
- c. Bewertung und Beurteilung (I15, 44-55).

Bezüglich der notwendigen Eigenschaften und Kompetenzen, die Lehrer beruflicher Schulen aus Sicht der Experten benötigen, werden folgende genannt:

- Wissen verstehen, internalisieren und in der Praxis anwenden;
- Fachkompetenz als Grundvoraussetzung;
- Pädagogisch-didaktische Kompetenz;

- Klassenführung bzw. psychologische Kompetenz, darunter der Umgang mit heterogenen Lerngruppen;
- Reflexionsfähigkeit und Eigenreflexion;
- Flexibilität und Organisationsfähigkeit für die Planung und Implementierung sowie die Gestaltung eines Lernprozesses;
- Mindestens 10 Jahre Berufserfahrung zur richtigen Kommunikation mit den Schülern und der Entwicklung von Problemlösungen;
- Medienpädagogik inklusive Präsentationstechniken
- sich auf dem aktuellen Stand der Technologie und Entwicklungen halten;
- Kommunikationskompetenz;
- Konfliktlösefähigkeit;
- Bewusstsein für Qualitätsentwicklung;
- Auftreten, Verhalten und Kultiviertheit;
- Umgang mit Komplexität und Ungewissheit, sowie Disziplinproblemen der Schüler, der Heterogenität ihres Kompetenzniveaus, des Lernumfelds und der Ausstattung;
- Lehrer als Manager der Komponenten, die den Lernprozess beeinflussen;
- Menschliche Komponente;
- Liebe zum Beruf im Sinne eines Gebens ohne Erwartung von Gegenleistung;
- Förderung einer Fehlerkultur, in der aus Fehlern gelernt wird;
- Kenntnis der Rahmenbedingungen, der rechtlichen Vorgaben, dem Bildungssystem und den Entwicklungen in der Berufsbildung;
- Bewusstsein für Veränderung und ihrer Konsequenzen;
- Schwächen der Schüler identifizieren und versuchen zu minimieren;
- Empathie für die Schüler: Verständnis dafür, wie der einzelne Schüler lernt und die Methoden entsprechend darauf abstimmen;
- Lehrer-Schüler-Beziehung, die auf einer engen Zusammenarbeit beruht und durch Interaktion permanent Spannung erzeugt und damit für Bewegung sorgt;
- Bedürfnisse der Industrie identifizieren und verstehen;
- Enge Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis-Lehrkraft;
- Selbstvertrauen, Engagement, Lernwilligkeit und Eigenmotivation.

Bezüglich der Rolle, die ein Berufsschullehrer einnehmen soll, werden genannt:

- Motivator,
- Coach,
- Moderator,
- Entertainer,
- Facilitator,
- Vaterrolle,
- Lehren, Ausbilden, Bewerten, Innovationen einbringen.



Aus der Sicht eines Befragten soll der Lehrer in seiner Funktion ein eigenständiges Lernen der Schüler fördern, das Beste aus ihnen herausholen, sie bei der Verfolgung ihrer eigenen Lernziele unterstützen und nur eingreifen, wenn es notwendig ist (I13, 64-95). Nach Aussagen eines weiteren Befragten, muss der Lehrer seinen Schülern ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln. Die Methode und das richtige Material werden als ausschlaggebend bezeichnet. Aus Sicht eines Befragten wurde in zwei Pilotschulen ein großer Erfolg erzielt, was darauf zurückgeführt wird, dass die richtige Methode, das richtige Material sowie ein klares Verständnis für den kompetenzbasierten Ansatz vorherrscht (I10, 436-455). Idealerweise sollte der Lehrer einer beruflichen Schule einen ingenieurwissenschaftlichen Abschluss haben, eine fundierte Marktkennntnis und sich auf dem Laufenden halten mit dem aktuellen Stand der Technologie und der Produkte. Aus Sicht des Befragten stellt es eine besondere Schwierigkeit dar diese Person in Ägypten zu finden (I11, 88-113).

Nach Aussagen eines Befragten ist der Lehrplan der Rahmen beziehungsweise das Werkzeug, welches dem Lehrer in die Hand gegeben wird, und das er dann nutzen muss, indem er ihn mit den genauen Details füllt, der Situation entsprechend anpasst, kreativ ist und etwas Neues daraus schafft. Allein der Lehrplan führt aus der Sicht des Befragten nicht zur Innovation und somit zu keiner Weiterentwicklung. In diesem Kontext spricht er von dem Curriculum als Leitfaden, dem die individuelle Lebenserfahrung des Lehrers hinzugefügt und die Informationen in die Sprache des Schülers übersetzt wird (I8, 390-443). Aus Sicht eines Interviewten gibt es viele Faktoren, die letztlich die Qualität der Berufsbildung beeinflussen, wobei jedoch nicht nur die Formalitäten im Sinne von Vorschriften relevant sind, sondern auch das Verhalten, die Kultur und die Rahmenbedingungen, darunter die Ausstattung (I6, 1-22).

Ein Interviewpartner erzählt von seiner eigenen Erfahrung als Lehrer an Privatuniversitäten in Ägypten und Saudi-Arabien, wo er selbst versucht hat die Schüler zu motivieren und sie dazu ermutigt hat, nach Informationen zu suchen und eigenständig Antworten auf die Fragen zu finden, da er den psychologischen Effekt bei den Lernenden, sowie auch die gute Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler als sehr wichtig empfindet (I6, 113-127).

Die Lehre im Sinne der Methode wird von den Befragten als zentral bewertet:

*„Ein guter Lehrer muss das Talent haben lehren zu können“ (I8, 201-232)*

*„Ein guter Verkäufer kann alles verkaufen, wenn er ein guter Verkäufer ist. Ein guter Lehrer kann alles unterrichten, wenn er ein guter Lehrer ist.“ (I7, 23-40)*

Aus der Sicht eines Befragten gibt es für jede Lebensphase je nach Altersgruppe unterschiedliche Erziehungsregeln, die er folgendermaßen klassifiziert:

- Zwischen 6 und 7 Jahren: Wissenschaft vom Guten;
- Zwischen 7 und 14 Jahren: Kunstwissenschaften;
- Zwischen 14 und 21 Jahren: Wissenschaft der Wahrheit.

Der Lehrer sollte seinen Unterricht entlang dieser Phasen gestalten, da das Alter einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis hat und damit direkt auf die Lehrer-Schüler-Interaktion einwirkt. Der Interviewte erwähnt, dass die Phase der Berufsausbildung, zwischen 14 und 19 Jahren zu den schwierigsten Lebensphasen zählt, in denen die Schüler hartnäckig und aktiv sind und neue Dinge ausprobieren wollen (I8, 237-276).

Gerade im Kontext der dualen Berufsausbildung wird ein hohes Maß an Geduld und Verständnis aller Beteiligten als zentral erachtet, da es sich um einen Wandel im Leben der Schüler handelt: Es wird verlangt, dass sie zur selben Zeit arbeiten und lernen. Dabei ist der richtige Umgang mit ihnen zentral, da man sie nicht unter Druck setzen sollte, sondern entsprechend ihres individuellen Lerntempos geduldig mit ihnen umgehen sollte. Der Vorteil des dualen Systems wird von einer befragten Person als „goldene Chance“ bezeichnet, da sie die Gelegenheit bietet, eine Person über drei konsekutive Jahre besser kennenzulernen, mit Blick auf die Haltung, Beteiligung, Leistung und dem Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen. Der Betrieb spart sich so die Einstellung von Personen, die erst in die Betriebskultur und das industrielle Umfeld eingeführt und integriert werden müssen (I13, 64-95).

Nach Angaben eines Befragten wird die Essenz des Bildungsprozesses durch den Privatunterricht faktisch untergraben, da sie hier oftmals Dinge wie Schummeln, Spicken und Betrügen praktizieren, sodass der Lerneffekt gestört wird und ein Output generiert wird, der sich nicht positiv auf die Wirtschaft und das System als Ganzes auswirkt, sondern gerade Korruption und Vetternwirtschaft fördert (I8, 541-576). Auch die aktuelle Einstellungspraxis des Staates wird als nicht fortschrittsfördernd bewertet, da die Einstellungen weniger auf Erfahrungen, sondern hauptsächlich auf Beziehungen beruhen (I9, 98-104). Eine zentrale Funktion wird auch dem Management zugeschrieben, welches dafür verantwortlich ist, die Lehrer zu motivieren, die wiederum die Schüler motivieren. Dabei ist es Aufgabe des Managements die mentalen Denkstrukturen zu internalisieren und von oben diesen Kreislauf in Gang zu setzen, um sich auf den anderen Ebenen der Schulorganisation zu reflektieren (I12, 88-113).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews haben gezeigt, dass die Lehrer, entsprechend der Untersuchungsbefunde der Hattie-Studie (Hattie, 2009; 2013), eine zentrale Rolle im Bildungsprozess und letztlich dem Lernerfolg der Schüler spielen. Dabei ist die Ausübung ihrer Funktion als Lehrperson wesentlich bestimmt von der eigenen Sozialisation und den „habitualisierten Lerngewohnheiten“ (vgl. Maaz, 2006), aber auch dem vorherrschenden kollektiven Habitus, der sich im Kontext der gesellschaftlichen Wirklichkeit konstituiert und damit innerhalb derjenigen sozialen Verhältnisse, die diesen Habitus ausbilden, das Gefühl von Selbstverständlichkeit und gegenseitigem Verstehen beim Handeln generieren, insbesondere wenn die im Habitus inkorporierte soziale Wirklichkeit mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit übereinstimmt. Nach Bourdieus Habitus Theorie ist der Habitus in gewisser Weise die „Grammatik, die das Denken und Handeln eines Menschen bestimmt“ (Bourdieu, 1997: 173), wobei er eine Analogie zu der generativen Grammatik von Noam Chomsky herstellt. So lässt der Habitus unendlich viele Denk- und Handlungsweisen zu, so wie ein Mensch auch unendlich viele Sätze bilden kann, begrenzt aber auch das Handeln, wie die Grammatik einer Sprache Grenzen setzt (vgl. Kraus/ Gebauer, 2002: 31ff.) Demnach fungiert der Habitus nicht nur als *opus operatum* (vgl. Bourdieu, 1997), im Sinne eines Gesellschaftsprodukts, sondern auch als *modus operandi*, das heißt einer „strukturierenden Struktur“, in dem Sinne, dass er Einfluss auf das Handeln eines Menschen hat und dadurch die Umwelt und die Gesellschaft, in der er lebt in gewisser Weise mitstrukturiert. Das Habituskonzept ist für das Verständnis der Lehrerrolle und des vorherrschenden Lehrerbilds insofern wichtig, als dass es erklärt, warum bestimmte Akteure ein spezifisches Lehrerbild in ihren Wahrnehmungen und letztlich ihrem Handeln ihnen gegenüber inkorporiert haben, was sich dann als kollektiver Habitus im gesellschaftlichen Ansehen der Lehrperson reflektiert.

So wird, wie auch in den Experteninterviews aufgeführt, nicht nur der Lehrer selbst, sondern auch die Gesellschaft für die aktuelle Reputation des Lehrerberufs verantwortlich gemacht. Die Position, die eine Person in einem gesellschaftlichen Raum einnimmt, wird von ihr inkorporiert, wobei diese Verinnerlichung der eigenen Position in der gesellschaftlichen Hierarchie zu Denk- und Handlungsmustern im alltäglichen Handeln führen, die durch die Beobachtung von außen wiederum Rückschlüsse über ihre soziale Position ziehen lassen. Dazu zählen beim Lehrer sowohl sichtbare Dinge, wie sein Auftreten vor der Klasse, sein selbstsicheres oder unsicheres Auftreten, die Sprache, die er verwendet und die Art, wie er mit den Schülern umgeht, aber auch latente Strukturen, die nicht unmittelbar zu beobachten sind, sondern sich als Teil seines Habitus in bestimmten Situationen manifestieren (vgl. Krais/Gebauer, 2002). Dazu zählen unter anderem auch die Einstellung zur Profession und die Bereitschaft zur persönlichen und professionellen Weiterentwicklung, aber auch seine moralische Gesinnung, wenn er Geschenke gegen die Vergabe guter Noten annimmt oder Verhaltensweisen der Schüler unterstützt, die ihrem eigenen Lernprozess schaden. Gleichzeitig hat die soziale Position des Lehrers in der Gesellschaft Einfluss auf das Verhalten anderer Menschen der Lehrperson gegenüber. Wenn die Lehrperson also durch das Bild, welches die Eltern zuhause ihren Kindern vermitteln, eine niedrige Stellung im gesellschaftlichen Hierarchiegefüge einnimmt, wirkt sich dies im Zuge der primären Habitusformation unmittelbar auf den Schülerhabitus und damit das Verhältnis zum Lehrer aus, indem dieser nicht als Respektperson betrachtet wird. Für die primäre Sozialisation und der damit verbundenden Konstituierung des Habitus ist das unmittelbare gesellschaftliche Umfeld, darunter insbesondere das Elternhaus, verantwortlich. Die betriebliche Sozialisation verläuft im ägyptischen Kontext anders als in Deutschland, wo das eigenständige Denken und Handeln bereits durch die familiäre Sozialisation den primären Habitus strukturiert und dieser damit Anknüpfungsstellen für die weitere berufliche Sozialisation bietet, was im ägyptischen gesellschaftlichen Kontext jedoch nicht der Fall ist.

Schließlich sind im Kontext der Globalisierung und der technologischen Entwicklungen auch Medien zentrale Akteure in der Formation von Weltbildern, Ansichten und Einstellungen, die auf die Denk- und Handlungsschemata einen zentralen Einfluss haben. Medien haben angesichts der Zunahme an Informationen und der Informationskanäle in gewisser Weise auch eine manipulative Funktion. Gerade auch angesichts der derzeit prominenten *Fake News* ist ein vorsichtiger Umgang mit den Informationen notwendig, was wiederum Differenzieren, kritisches Hinterfragen und Reflektieren voraussetzt – Kompetenzen die in der ägyptischen Bildungs- und Berufsbildungslandschaft nicht vermittelt werden. Gleichzeitig bewegen sich die Medien in einem spezifischen politischen Terrain, in welchem sie durch unterschiedliche Gesetze und Vorschriften in ihrer eigentlich durch die Verfassung zugesprochenen Presse- und Veröffentlichungsfreiheit (Verfassung 2014, Artikel 65, 70 & 71) stark eingeschränkt werden, wodurch sie in gewisser Weise als verlängerter Arm des Staates agieren und sich als solche in einem Abhängigkeits- und Kontrollsystem bewegen.

Es wird zugegeben, dass sich das ägyptische Berufsschulsystem und insbesondere der Lehrer in einer Krise befindet, wodurch die Machtlosigkeit des politischen Systems sichtbar wird, welches nicht in der Lage ist, die aktuellen Probleme und Herausforderungen durch systeminterne Operationen zu bewältigen und daher auf die Kooperationen mit internationalen Akteuren angewiesen ist, darunter die Etablierung einer neuen Einrichtung für die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern (TVETA) um damit auch das Image des Landes nach außen hin zu stützen.

Die in den Interviews genannten Kompetenzen und Charakteristika, die einen guten und professionellen Berufsschullehrer ausmachen, machen in ihrer Gesamtheit einen modernen Lehrer aus, wobei jeweils ein Set an Kompetenzen erforderlich ist, um die Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu erfüllen. Dabei lässt sich eine große Übereinstimmung mit den Dimensionen des Modells der professionellen Lehrerkompetenz von Baumert und Kunter (2006) konstatieren, wobei im ägyptischen Berufsschulkontext eine große Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität herrscht, die sich nicht zuletzt auch aus den vorherrschenden Rahmenbedingungen speist. Im Zentrum des Modells steht das Professionswissen, welches sich aus verschiedenen Kompetenzbereichen zusammensetzt, die sich aus der Taxonomie von Shulman (1986) und der Wissenstopologie von Bromme (1992) ableiten und in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen einteilen. In der derzeitigen Berufsschullehrerbildung konzentrieren sich die Defizite in den Bereichen pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, aber auch Organisations- und Beratungswissen. In der von den Experten genannten Rollen als Motivator, Coach, Moderator, Entertainer und Facilitator ist das Lehren nur eine von vielen Funktionen, die der Lehrer im heutigen Kontext erfüllen muss und daher auch dieses umfassende Aufgabenportfolio Eingang in die Lehrerausbildung findet muss.

Die Ergebnisse der Interviews lassen weiterhin darauf schließen, dass der Lehrer nicht nur in seiner Rolle als Lehrer, sondern in seiner Gesamtheit betrachtet werden muss. Insbesondere sollte er eine Liebe zu seinem Beruf haben, analog zu der nach Spranger bezeichneten „Pädagogischen Liebe“, die er als etwas instinkthafte, dem Lehrer innewohnendes begreift (vgl. Struck und Würtl, 2001). Diese Liebe und Nähe zum Beruf des Lehrers kann jedoch nur dann entwickelt werden, wenn die Rahmenbedingungen sowie auch die Anerkennung und Wertschätzung der Profession vorhanden sind, da die soziale Anerkennung eine treibende Kraft menschlichen Handelns und letztlich seiner Motivation darstellt. In dem von Herman Nohl geforderten „pädagogischen Bezug“, spielen die zwischenmenschlichen Vorgänge im Erziehungs- und Bildungsprozess eine zentrale Rolle. Das erzieherische Verhältnis gilt dabei als zentrale Grundlage der pädagogischen Arbeit, wobei eine Seelenverbundenheit mit den Heranwachsenden nur bleibt „wenn man den pädagogischen Bezug zur rechten Zeit immer wieder gemäß der Entwicklung des Kindes umgestaltet, dem Geltungswillen des Jugendlichen und seinem Verlangen nach Selbstständigkeit Rechnung trägt und seine neue Geistigkeit mit der Kost nährt, die sie verlangt“ (Nohl, 1927: 102). Er spricht dabei von einem „schöpferischen Verhältnis, das Erzieher und Zögling verbindet“ und „die Voraussetzung jeder fruchtbaren pädagogischen Arbeit“ ist (ebd.: 153). Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ist von einer Leidenschaft geprägt und trägt folglich eine emotionale Komponente, wobei der pädagogische Bezug von einem unterschiedlichen Entwicklungsniveau ausgeht und daher von den Lehrenden einen bestimmten Reifegrad erfordert. Außerdem ist der pädagogisch Handelnde auf das „Selbst“ des Lernenden ausgerichtet, wodurch sich das erzieherische Handeln weniger aus externen Zielen und Zwecken ableitet, sondern sich am individuellen Lernenden orientiert. Entsprechend sollte der „pädagogische Bezug“ zwischen Lehrer und Schüler so gestaltet werden, dass der Lehrer die Ansprüche von außen mit hoher Verantwortung prüft und filtert und darauf achtet, dass die Institution Schule von anderen gesellschaftlichen Systemen nicht missbraucht wird, um ideologische Ziele über junge Heranwachsende in beruflichen Schulen in der Gesellschaft besser umzusetzen. Dieser Anspruch ist im Alltag schwer umzusetzen, zumal auch Lehrkräfte als gesellschaftliche Akteure für bestimmte weltanschauliche Positionen stehen und, bewusst oder unbewusst, bemüht sind, über junge Menschen ein Stück weit dazu beizutragen, dass sich die Gesellschaft in eine bestimmte Richtung entwickelt, (vgl. Struck und Würtl, 2001: 111).

Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Lehrer aus Systemperspektive eine Doppelfunktion in zwei divergierenden Systemen einnehmen: Einerseits als Beamte des politischen Systems und andererseits als Erzieher im Erziehungssystem, wodurch sie in ihrer „pädagogischen Freiheit“ beschränkt werden und daher als Semi-Professionelle bezeichnet werden (vgl. Luhmann & Schorr, 1999; Luhmann, 2000).

Eine zentrale Funktion ist angesichts der Lebensphase der Auszubildenden und der Heterogenität der Zusammensetzung die therapeutisch-prophylaktische Funktion nach dem Konzept der „stellvertretenden Deutung“, die sich nach Oevermann daraus ergibt, dass Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der sogenannten „Adoleszenzkrise“ nicht in der Lage sind, mit Widersprüchen umzugehen und in diesem Kontext auf die Deutungskompetenz des Lehrers angewiesen sind (vgl. Oevermann, 1996). Außerdem muss der Lehrer in der Lage sein, sich in die einzelnen Schüler hineinzusetzen, sich an ihren individuellen Lernbedürfnissen zu orientieren, aber gleichzeitig den Blick für die Klasse als Gruppe nicht zu verlieren. Dem entspricht die Forderung nach dem Umgang mit Paradoxien, der im interaktionistischen Ansatz von Schütze (1996) und auch Hughes (1958) thematisiert wird. Nach Schütze sind Paradoxien „irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können“ (Schütze, 1996: 333), sondern beide Pole der Antinomien ausbalancieren müssen, um einseitige Auflösungsstrategien zu vermeiden. Zu diesen Antinomien zählen unter anderem die Routineparadoxie, wonach eine Balance zwischen der Individualität der Schüler einerseits im Sinne eines diffusen Rollenverhaltens und der Routinisierung eines vorstrukturierten Unterrichts im Sinne eines spezifischen Rollenverhaltens andererseits hergestellt werden muss (vgl. Schütze, 1996). Die Differenzfähigkeit zählt auch zu den fünf Domänen der Professionalität nach Paseka et al. (2011:28), wobei Lehrer in eine Dilemmasituation geraten, in der sie sich zwischen der Förderung der Individualität der Einzelnen oder der Anpassung an die Gruppe entscheiden müssen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Heterogenität der sozialen Herkunft und der Lernvoraussetzungen der Schülerschaft, ist eine gewisse Deutungskompetenz seitens der Lehrkräfte erforderlich, um mit Lern-, Kommunikations-, und Interaktionsschwierigkeiten umzugehen und angemessene Unterrichtsszenarien und Lernprozesse anzubieten (vgl. Paseka et al., 2011). Dafür ist ein Professionsbewusstsein notwendig, welches hilft, Gegensätze auszubalancieren und gleichzeitig einen „professionellen Habitus“ zu entwickeln. Die pädagogische Professionalität hängt in hohem Maße von einer praktisch orientierten Lehrerausbildung ab, in der Unterrichtserfahrung gesammelt und Handlungskompetenz erworben wird, wobei sich diese Ansammlung an Wissen und Kompetenzen nicht in Titeln und Zertifikaten widerspiegelt, sondern sich in der Praxis bewähren muss (Nairz-Wirth, 2011). Den Interviewergebnissen ist zu entnehmen, dass das Selbstvertrauen in die eigene Handlungskompetenz als zentral erachtet wird, wobei die Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne des „Personal Mastery“ (Senge, 2006; 2012) mit entsprechenden Veränderungen und Entwicklungen des Gesamtsystems einhergehen muss.

Eine weitere Paradoxie des Lehrerhandelns, die sich auch aus den Ergebnissen der Interviews ableitet ist die sogenannte Organisationsparadoxie, wobei sich Lehrpersonen bei der Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen in einem bestimmten Hierarchiegefüge und Handlungsrahmen bewegen, der durch vorgegebene Standards und Vorgaben strukturiert wird (vgl. Schütze, 1996).

Im aktuellen gesellschaftlichen Kontext, in dem berufliche Ausbildung in Ägypten stattfindet, kann eine einseitige Auflösung der Antinomien konstatiert werden, da die bestehenden Organisationsstrukturen insbesondere die Handlungsmöglichkeiten einschränken, gleichzeitig jedoch immer komplexere Herausforderungen von außen an sie herangetragen werden, sodass hier ein hoher Druck vorherrscht, dem viele Lehrkräfte beruflicher Schulen nicht standhalten können. Nach Struck und Würtl (2001) stehen Zuständigkeiten für zu viele Schüler pro Woche, ein Verzicht auf Lehrerfortbildung und die Steuerung der Schulen durch bürokratische Strukturen einem langen Durchhaltevermögen im Weg.

In den staatlichen Berufsschulen haben die Lehrkräfte einen sehr eingeschränkten Handlungsspielraum, sie müssen das ausführen, was ihnen von den Vorgesetzten vorgegeben wird, da sie sonst den Verlust ihres Arbeitsplatzes fürchten müssen. Dies ist für ein eigenständiges Lernen und die Entwicklung von Selbstvertrauen nicht förderlich, da von den Lehrkräften auch die Schüler als potenzielle Arbeitnehmer nicht zu selbstständigem Arbeiten und Handeln erzogen werden und stets darauf warten, dass sie entsprechende Anweisungen erhalten. Als Schlüsselement für die Funktionsfähigkeit des Berufsbildungssystems gilt eine funktionierende strukturelle Kopplung zwischen Wirtschaftssystem und Erziehungssystem, die jedoch aktuell durch Störungen geprägt ist, die ihren Ursprung in den Konfigurationen der jeweiligen Systeme und der mentalen Modelle der in den Systemen agierenden Akteuren haben.

### 15.2.2. SOLL-ZUSTAND

#### **Wünschenswerte Entwicklungslinie**

##### Beschreibung

Ein Interviewter erwähnt die Notwendigkeit von klaren Definitionen bezüglich der Voraussetzungen und Anforderungen an Lehrkräfte in Kombination mit einer entsprechenden ordentlichen Kompensierung, um diese Anforderungen zu erfüllen. Aus der Sicht eines Befragten sollte nicht jeder Lehrer werden können, sondern es müssen Kriterien festgelegt werden, die die Eignung und Nicht-Eignung von Lehrkräften definieren (I9, 85-94). Als Modell wird von einem Interviewten Finnland erwähnt, wo die Einstellung auf Eignung basiert und nicht auf den Noten (I11, 435-466). In Ägypten werden aktuell etwa 10-15 Personen mit dem richtigen Mindset und den pädagogisch-didaktischen und Management Skills benötigt, wobei man mehr Zeit in Management investiert werden soll (I7, 291-312).

Eine gewisse Systematik im Sinne eines guten Managements ist nach Aussagen eines Befragten wünschenswert, muss jedoch nicht zwangsweise mit einer Zentralisierung einhergehen, sondern erfordert vielmehr Kompetenzabgaben. Hingegen sollte aus Sicht eines anderen Befragten eine Partei identifiziert werden, die für Berufsbildung verantwortlich ist, wobei er für ein Ministerium und ein Vizeministerium jeweils für Bildung und für Hochschulbildung plädiert, jedoch unter einem Dach eines Ministeriums, da die Integration von oben kommen müsse (I12, 546-570).

Ein Interviewter betont die „Schritt für Schritt“ – Implementierung in den verschiedenen Bereichen, was eine entsprechende Organisation und einen Mechanismus für die Implementierung voraussetzt, welcher dann im gesamten System, also allen Zentren, Schulen, etc. Anwendung findet und wo die entsprechende Infrastruktur sowie das Personal durch die Organisation bereitgestellt wird. Dabei wird die Partizipation der Beteiligten erwünscht. Gerade die Aktivitäten von externen Akteuren, zum Beispiel von deutscher Seite, erfordern einen Sozialdialog, wobei alle Stakeholder, darunter Schüler, Eltern, Wissenschaft und Gewerkschaften einbezogen werden. Es muss den Schulen ermöglicht werden, eigenverantwortlich und autonom zu arbeiten, sowie eigenständige Entscheidungen zu treffen (I11, 276-315). Aus der Sicht eines Interviewten ist für die Herbeiführung von Veränderungen die Einbindung aller Beteiligten erforderlich, sowie mehr Transparenz und Kommunikation, angesichts der Tatsache, dass aktuell gerade mal 20-25 Leute von der TVETA Akademie wissen (I15, 259-265). Nach Auffassung eines Interviewten ist nur die Zivilgesellschaft in der Lage die Verlinkung zu leisten, alle Stakeholder an einen Tisch zu bringen (I12, 249-258).

Als Lösung des Subsidiaritätsproblems werden die sogenannten Sekretariate – *Technical Armanas* – aufgeführt, in denen eine Gruppe von Leuten gemeinschaftlich Entscheidungen trifft. Es wird vorgeschlagen in diese Plattform auch Aspekte der Nachhaltigkeit und der globalen Nachhaltigkeitsziele zu platzieren, sodass diese Aspekte in gemeinsamer Verantwortung getragen werden (I11, 276-315). Die entsprechenden politischen Entscheidungen und Verordnungen sollten parallel an die richtigen Personen weitergeleitet werden, um für eine gewisse Verbindlichkeit zu sorgen, was wiederum mit dem Lehrplanentwicklungsprozess verbunden werden sollte, sowie einem modernen Lehrerverständnis, wo der Lehrer einen gewissen Handlungsspielraum und Entscheidungskompetenzen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, und ein Inspektionssystem die Funktion eines Coachings und weniger einer Bestrafung hat (I11, 602-620).

Zu den prioritären Maßnahmen gehört die Erfüllung dessen, was in den Visionen und Theorien niedergeschrieben ist, insbesondere dem Kapitel Berufsbildung in der Vision 2030 des Landes, wo es für jedes Thema ein Aktionsplan geben sollte, mit einem entsprechenden Zeitplan und Prozessmanagement und einem Monitoring (I12, 269-282).

Es geht um die Festlegung einer klaren Vision mit einem klaren gemeinsamen Ziel und einer konkreten Roadmap, die darlegt, was zu tun ist mit entsprechendem Monitoring und Evaluierungsmechanismen, die die Projektimplementierung und Zielerreichung überprüfen (I8, 580-609). Die Kooperation mit anderen Akteuren des Systems ist wünschenswert (I12, 67-94; 161-185), zum Beispiel in Form einer *community of practice* zwischen Bildungs- und Hochschulministerium. Ein Befragter betont die Vereinheitlichung der unterschiedlichen Visionen und die Definition von einheitlichen Arbeitsmarktstandards, die für alle gleichermaßen Gültigkeit besitzen und somit keine Selektion stattfindet (I8, 299-344).

Eine zentrale wünschenswerte Entwicklung ist der Übergang von inhaltsbasierter zu kompetenzbasierter Bildung, um den Anforderungen der Industrie gerecht zu werden. Dabei sollen sogenannte *Sector Skills Council* (= sektorale Qualifikationsräte) die Spezifikationen der Absolventen festlegen, was jedoch ein langsamer Prozess ist. Ein Interviewter befürwortet eine Abkopplung von Politik und Bildungsstrategie, aufgrund des ständigen Wechsels der Ämter, was die Nachhaltigkeit von Strategien untergräbt (I8, 142-155).

Ein Experte führt ein Beispiel für ein Management der Berufsbildung durch die Industrie an: In den Niederlanden wird das komplette Berufsbildungssystem von der Industrie verwaltet und im Jahr 2012 hat das Bildungsministerium entschieden, sich komplett zurückzuziehen. Alle Berufsschulen werden daher direkt von Wirtschaftsverbänden verwaltet. Die technischen Center und Assessment Center werden finanziert, jedoch wurde das Geld den Vertretern der Wirtschaft gegeben. Das einzige was das Bildungsministerium noch tut, ist zu schauen, ob sie im Einklang mit dem europäischen System und dem allgemeinen Bildungssystem sind. Zum Beispiel wurde eine Berufsschule für Bauwesen von einem Besitzer einer Baufirma verwaltet und ist damit vollständig im Einklang mit den Industriebedürfnissen. Das ist etwas, was in den Niederlanden funktioniert, was man momentan jedoch nicht in das ägyptische System übertragen kann, da man das Commitment und das Vertrauen in das System benötigt.

Nach Aussagen eines Interviewten muss zunächst die notwendige Grundinfrastruktur bereitgestellt werden, danach die Lehrkräfte und dann die Schüler, wobei eine Korrelation hinsichtlich der Qualifikation der Lehrer und Schüler bestehe (I2, 24-50). Ein Befragter stellt einen Vergleich mit der Einführung von Tablets in den deutschen Schulen her, wo dies eine längere Zeit in Anspruch genommen hat und nach einem gewissen Plan implementiert wurde:

*„In den ersten beiden Jahren wurde das System für die Tablets entwickelt, die Tablets gekauft und das System darauf installiert. Die Grundinfrastruktur wurde zunächst etabliert, was wichtiger ist als der Lehrer und der Schüler. Es dauerte ca. 1 ½ Jahre den Lehrer darin zu schulen und danach wurde ein Probejahr eingeführt, in welchem die Schüler das Tablet testeten. Die Prüfung fand zu 50% mit dem Tablet und 50% nach Wahl mit Tablet oder Papier statt, so haben die Schüler keine Angst vor der Prüfung, dem Tablet und dem Lernen überhaupt. Nach diesem Jahr fand schließlich die Implementierung statt. Dies ist der beste Weg.“* (I2, 24-50)



Es wird eine Kooperation mit dem Privatsektor gewünscht sowie auch deren Teilhabe an den Prüfungen (I3, 134-158). Die Kooperation sollte nach Aussagen eines Experten strukturierter sein, als Beispiel erwähnt er die sogenannten *Sector Skills Advisory Teams*, in denen verschiedene Vertreter mit ähnlichen wirtschaftlichen Interessen zusammenkommen und ein Berufsbild festlegen (I7, 89-112). Ein Befragter betont die Notwendigkeit von Fachschulen in Kooperation mit der Industrie, mit kompletten neuen kompetenzbasierten Lehrplänen, Lehrkräften und Programmen, die vom Ministerium kommen, wobei bestehende Berufsschulen des Staates transformiert werden sollen. Bei der Übernahme der Berufsschulen durch die Industrie, ist erwünscht, dass die gesamte Schule modernisiert wird und nicht nur Teilbereiche, da so eine Spaltung herbeigeführt wird (I1, 430-436).

Das duale System bietet aus der Sicht eines Experten eine Lösung für die Probleme der Finanzierung insbesondere der Ausstattung, wobei die Betriebe, um wettbewerbsfähig zu sein ohnehin permanent Neuinvestitionen tätigen müssen, sodass allein schon aus finanziellen Gründen ein Interesse des Staates an der Beteiligung des Privatsektors bestehen müsse (I11, 383-398).

Es gibt viele Initiativen und Projekte, die sich nicht in die gleiche Richtung bewegen. Der Hauptfokus liegt dabei auf den neuen Behörden: Sie sollen die Berufsbildung und das Ansehen in der Gesellschaft signifikant verbessern, insbesondere durch die kompetenzbasierten Programme, durch die sie sich eine Absicherung der Beschäftigung versprechen. Als Beispiel dafür wird eine duale Ausbildung im Bereich Textil erwähnt, wo die Absolventen Beschäftigung gefunden haben. Als anderes Beispiel wird die Schmuckindustrie erwähnt, für die sich viele mit sehr guten Noten bewerben (I1, 305-314).

Die Industrie erwartet von dem Berufsbildungssystem, dass es sich vollständig um den pädagogischen Teil der Ausbildung kümmert, indem ein Vorgesetzter der Organisation Schule mit in den Betrieb geht, um den Schüler dort zu begleiten. Die Industrie sieht sich nicht in der Verantwortung diese Rolle zu übernehmen (I14, 229-242). Die Verbesserung der gegenwärtigen Bachelorstudiengänge, aus denen die Berufsschullehrer aktuell hervorgehen, wird als wichtiger erachtet als die Einführung eines Masterstudiengangs, wobei insbesondere für eine Verbesserung im pädagogischen Bereich plädiert wird (I6, 138-144). Aus Sicht eines Befragten müsste man sich vor der Einführung eines Masterstudiengangs zunächst auf das Grundstudium konzentrieren und hierbei insbesondere auf die Soft Skills. Es wird in diesem Zusammenhang für ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen plädiert, auch wenn die Einführung eines Masterstudiums in Anlehnung an den Rahmenlehrplan der UNESCO für durchaus wünschenswert und hilfreich für Ägypten erachtet wird, was jedoch nach Aussagen eines Interviewten einen bestimmten Reifegrad voraussetzt. Wenn die Grundlage eines guten Berufsschullehrers im Rahmen eines grundständigen Studiengangs gelegt ist, kann man darauf mit einem Master oder einer Promotion aufbauen. Der Rahmenlehrplan der UNESCO für ein Masterstudium ist bei den Befragten nicht bekannt, wird aber von einem Interviewten als potenziell gutes System eingestuft, auch aufgrund der allgemeinen Tendenz der Ägypterinnen und Ägypter ein Aufbaustudium zu absolvieren, weshalb das Programm erfolgsversprechend sein könnte (I1, 397-424; I13, 272-278; I14, 325-335). Die Einführung eines Masterstudiums müsste angesichts der vorherrschenden Rahmenbedingungen geprüft werden, es muss sichergestellt sein, dass bei Auslandsmissionen keine Korruption stattfindet, sodass der Sinn der Ausbildung nicht verloren geht und Geld ineffizient investiert wird (I9, 110-113).

Aus der Sicht eines Interviewten ist eine ordentliche Berufsschullehrerausbildung wünschenswert, und es wird vorgeschlagen mit einem Bachelorstudium zu beginnen, welches eine praktische Phase mit Reflexion enthält. Ein Vorschlag eines Interviewten ist die Entwicklung mindestens eines Moduls für pädagogische Fakultäten in Verbindung mit der Grundausbildung in der neuen TVETA-Akademie. Als Lösungsmöglichkeit wird eine berufsbegleitende Hospitation oder ein sogenanntes *Shadowing* vorgeschlagen, wo ein lokaler und ein internationaler Trainer über mehrere Wochen zusammenarbeiten (I7, 154-163). Ein anderer Vorschlag geht auf ein Modell der Grundschullehrerausbildung in Hannover und Hildesheim zurück, wo es während des Studiums zwei Praxissemester gibt, in denen die Lehrer sich in der realen Berufssituation erproben können und feststellen können, ob der Beruf für sie geeignet ist (I11, 435-466).

Es sind pädagogische Verbesserungen und die Einführung moderner Lernmethoden wünschenswert, darunter konstruktiven anstatt instruktiven Unterrichtes zu führen, sowie die Beteiligung aller in einem interaktiven Lernklima, die Verbesserung der Sprache und des Verhaltens gegenüber den Schülern, und eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die den Schüler nicht als ein minderwertig behandelt (I6, 101). Es geht um eine Mischung hinsichtlich der Methodik und einer Ausbalancierung zwischen individuellen Bedürfnissen und der gesamten Klasse. Die Einstellung der Lehrkräfte zum Lehrberuf und zum Lernen muss in Richtung lebenslanges Lernen geleitet werden, was derzeit in Ägypten noch nicht ausgereift ist und wo die vorherrschende mentale Einstellung ist, dass das Lernen nach dem Erlangen eines Masters oder eines Doktors aufhört. Dabei soll der Zweck der Abschlüsse (Master, PhD) hinterfragt werden, im Sinne des eigentlichen Sinns oder Ziels und nicht nur um einen bestimmten Abschluss zu erhalten (I8, 614-623). Ein Befragter sieht als Lösungsmöglichkeit die Auslandsmissionen, um Erfahrungen aus anderen Ländern zu sammeln, womit sich die eigene Perspektive und damit die Sichtweise auf viele Dinge ändert, indem man sie durch eine andere Brille betrachtet (I8, 541-476).

Notwendige Kompetenzen sind neben der Fachkompetenz und pädagogischen Kompetenz, Kompetenzen in Denkmethoden, Problemlösung, Entwicklung eines Aktionsplans, Qualitätszirkels (I14, 291-319). Nach Aussagen eines Interviewten muss man mit einfachen Dingen beginnen und erst dann darauf aufbauen und verbessern, wenn diese erfüllt sind: Einen konkreten Lehrplan für die Studenten, der beinhaltet was er in der Schule und im Betrieb lernen soll, die Arbeitskultur, die von der Grundschule an vermittelt werden soll, wo es darum geht, dass nicht nur Geld zählt (I14, 325-335).

Zudem geht es darum zunächst Grundlagen wie Kommunikation und Motivation aufzubauen, bevor sogenannte kompliziertere Soft Skills wie Problemlösung, Entscheidungsfindung etc. erlernt werden (I13, 173-195). Es geht darum WIE etwas kommuniziert wird, wie man damit umgeht, wenn Fehler gemacht werden, ob sie bestraft werden oder ob man sie aus ihren Fehlern lernen lässt (I13, 200-215). Dabei soll der Schwerpunkt aus der Sicht eines Experten auf der praktischen Pädagogik liegen, da das Problem die Umsetzung ist (I7, 154-163), auf der richtigen Anwendung von Methoden, wozu erwünscht ist die Lehrer in den Klassenräumen zu begleiten und zu beobachten, gemeinsam mit ihnen Unterricht besprechen, strukturieren und vorbereiten und letztlich auch Feedback geben, was verbessert werden kann (I7, 208-218). Es geht nach Angaben eines Experten darum, die Lehrer nicht alleine zu lassen, sondern ein Netzwerk anzubieten, wo anstatt Kontrolle Betreuung stattfindet, was wiederum mit einem Umdenken einhergeht. Ein Befragter schlägt als Lösung den *Senior Expert Service* vor, wo Experten ins Land geholt werden, um die Lehrkräfte tagtäglich zu begleiten und praktisch zu unterstützen.

Es wird eine Vernetzung der Zielgruppen des Systems gewünscht in Form von gemeinsamen Schulungen für Lehrkräfte des theoretischen und des praktischen Teils, da aus der Sicht eines Befragten gerade der Austausch zwischen Schule und Lernbetrieb wichtig ist, wobei er eine Parallele zur Vater- und Mutterrolle bei der Erziehung des Kindes zieht (I11, 199-246). Als Lösungsmöglichkeit wird die Zusammenführung beider Lehrer vorgeschlagen, das heißt, dass der gleiche Lehrer beides unterrichtet und man so die Diskrepanz vermeidet (I8, 179-199). Ein Interviewter sieht auch die Möglichkeit der Kooperation und Abstimmung der Inhalte aufeinander (I8, 390-343).

Die Investition in die Lehrerbildung zählt nach Aussagen der Experten zu den wichtigsten Maßnahmen, wobei es als effizienter angesehen wird, in die jungen, frischen Absolventen zu investieren, anstatt die bestehenden Lehrkräfte des Systems und entsprechend die Programme in den pädagogischen Fakultäten zu gestalten, um sie in vier Jahren darauf vorzubereiten, gute Lehrer zu werden (I16, 471-480). Die neue TVETA Behörde soll die Funktion einer professionellen Lehrerbildungsakademie analog zur bestehenden PAT (*Professional Academy for Teachers*) für berufliche Bildung sein, wo ein positives Bild des Lehrerberufs vermittelt werden soll und Exzellenzzentren als verlängerter Arm der Akademie in den verschiedenen Gouvernoraten etabliert werden, die in allem perfekt sein sollen, was die Infrastruktur anbelangt, die Lehrkräfte und Lehrmethoden. Die Akademie soll zudem Studiengänge für Lehrkräfte empfehlen, um die Forschung zu stärken. Dort sollen auch regelmäßige Updates hinsichtlich der technischen und methodischen Neuerung stattfinden (I1, 397-424; I10, 322-360).

Bezüglich der Weiterbildung, wird eine Regelmäßigkeit und Aktualisierung der Trainings gewünscht, da es sonst keine nachhaltige Auswirkung hat, wenn jedes Mal von vorne angefangen werden muss, da die Trainings nur zwei Tagen andauern (I6, 179-206; I10, 322-360). Es werden sprachliche Fortbildungen und Auslandsreisen für eine längere Zeit vorgeschlagen (I9, 85-94). Gleiches gilt für die neu zu etablierende Qualitätssicherungsbehörde ETQAAEN, was ein Akronym für „Perfektion“ ist. Die Behörde soll in alle Arten der Berufsbildung involviert sein und alle Abschlüsse bewerten.

Es wird ein Mentalitätswandel der Gesellschaft in Bezug auf die Berufsbildung und die Lehrkräfte beruflicher Schulen angestrebt, was auch nach Aussagen der Befragten eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt (I1, 343-364). Eine Veränderung der Denkweise der Menschen und der Kultur in Bezug auf Berufsschullehrkräfte ist notwendig, wobei das Ministerium diese Denkweise in hohem Maß mitbeeinflusst und prägt (I15, 270-277). Ein Befragter ergänzt dazu die Anerkennung in finanzieller, psychischer, gesellschaftlicher und wertemäßiger Dimension, sowie auch die Verleihung von mehr Respekt, da der Lehrer eine zentrale Rolle in der Gesellschaft einnimmt. Schließlich hat in der Regel jeder, der die Schule besucht hat, unabhängig davon ob er Präsident oder Dieb ist, in seinem Leben einmal einen Lehrer vor sich stehen (I8, 512-537). Die Verbesserung der finanziellen Situation der Lehrkräfte wird als grundlegend erachtet, wobei es nach Aussagen eines Befragten alternativ zur Auszahlung mehrere Möglichkeiten gibt, darunter die Bereitstellung kostenloser Wohnmöglichkeiten während ihrer Beschäftigung, die Anerkennung und der Respekt (I14, 291-319). Es müssen leistungsorientierte Anreize geschaffen werden (I15, 241-248), wo die Fähigkeiten und Kompetenzen das Gehalt beeinflussen (I9, 85-94). In diesem Zusammenhang erwähnt ein Befragter den höheren Verdienst einiger Absolventen beruflicher Schulen im Vergleich zu Absolventen der Universität. Gleichzeitig kann man jedoch nicht mehr länger warten, sondern muss jetzt vorwärtsgehen (I1, 343-364).

Es wird von Seiten der Industrie gewünscht, dass sie die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Auszubildenden bereitstellen, darunter Versicherungen für Arbeitsunfälle und Gesundheitsfürsorge. Damit wird eine qualitative Verbesserung der beruflichen Ausbildung erhofft (I1, 397-424). Ein Interviewter erwähnt die Schaffung von mehr Bewusstsein für den Mehrwert der dualen Ausbildung bei den Unternehmen, wobei die Unterstützung der Regierung, sowie eine Kooperation zwischen den Firmen, dem Berufsbildungssystem und der Regierung erwünscht ist sowie auch der Besuch von Workshops über die Berufsbildungsprogramme und die Erfolgsgeschichten (I13, 336-350).

### Interpretation

Die Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit über die Entscheidungsprämisse *Personal* zu entscheiden, mit dem Ziel der Komplexitätsreduktion und der systematischen Eingrenzung der Vielzahl an möglichen Inputs und Outputs, indem sie als Redundanzen wirken, die die Informationslast auf ein leistbares Format reduzieren und somit die Entscheidungskosten senken (Luhmann, 2000: 227). Es sind Stellenbeschreibungen notwendig, in denen sowohl die Voraussetzungen und Anforderungen als auch die Gegenleistung des Arbeitgebers festgehalten werden und die somit klare Strukturen für die Organisation schaffen. Entscheidungen über das Personal sind Entscheidungen über die Mitgliedschaft in Organisationen. Dabei gehören Personalentscheidungen zu den Entscheidungsprämissen, die eine Organisation strukturieren und als solche, kontingente Situationen koordinieren können, indem sie Erwartungen zum Ausdruck bringen (vgl. Luhmann, 1992). Gleichzeitig determinieren die Rahmenbedingungen und sozialen Erwartungen die Handlungsstrukturen der Individuen, sodass die Bereitschaft Einzelner sich zu ändern immer einhergehen muss mit der analogen Änderung sozialer Erwartungen und Rahmenbedingungen, da es andernfalls zu Spannungen zwischen dem primären und schulisch-sekundären Habitus kommen kann (vgl. Helsper et al., 2013).

Auch die Entscheidungsprämisse *Kommunikation* muss den Ergebnissen zufolge überdacht werden, um mit den aktuellen Programmen konform zu sein. Gerade angesichts der vorherrschenden Komplexität in der ägyptischen Berufsbildungslandschaft ist es nach Luhmann unmöglich, dass jeder mit jedem kommuniziert. Entscheidungswege verknüpfen Entscheidungen mit Entscheidungen und ermöglichen die autopoietische Produktion der Entscheidung (vgl. Luhmann, 2000: 316). Aktuell ist die Entscheidungsfindung nicht partizipativ, sondern autoritär, wobei die hohe Machtdistanz (vgl. Hofstede et al., 2010) bei der Gesellschaft Akzeptanz findet und darauf basierend die entsprechenden Erwartungsstrukturen seitens der Lehrkräfte aufgebaut werden, da diese ein Teil des individuellen und kollektiven Habitus sind. Partizipation der Beteiligten gilt als die Grundvoraussetzung der *fünf Disziplinen einer lernenden Organisation* und als Schlüsselfaktor mit wesentlichem Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. Rutter et al., 1980). Die derzeitigen rechtlichen Rahmenbedingungen und die Positionierung der Zivilgesellschaft in der Stakeholder-Matrix des ägyptischen Berufsbildungssystems bieten keinen Raum für diese Art von Dialog, der jedoch für die Implementierung systemfremder Elemente erforderlich ist. Dialog zählt neben Partizipation zu den zentralen Grundvoraussetzungen einer lernenden Organisation (vgl. Senge, 2012).

Die Entscheidungsprämissen Programme, Personal und Kommunikationswege müssen aufeinander abgestimmt und in sich konsistent sein. Akteure und Strukturen bedingen sich im Sinne des *akteurzentrierten Institutionalismus* (vgl. Mayntz und Scharpf, 1995), sodass an beiden angesetzt werden muss, unter Berücksichtigung der jeweiligen Wechselwirkungen. Ferner ist eine klare Positionierung erforderlich sowie eine Planung, der aktuell keine ausreichende Beachtung geschenkt wird, die aber von den Befragten als essentiell für die erfolgreiche Implementierung eines Projekts oder Programms erachtet wird. Bei dem aktuellen Übergang vom inhaltsbasierten zum kompetenzbasierten Ansatz liegt der Fokus in erster Linie auf den Lehrinhalten, also WAS gelernt wird, jedoch nicht WIE gelernt wird. Wenn der primäre und sekundäre Habitus nicht konvergieren, sind grundsätzlich größere Anstrengungen zur Überbrückung der Differenzen und der Herstellung einer Passförmigkeit notwendig, weshalb die Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden müssen, um eine entsprechende Anschlussfähigkeit der Abschlüsse zu gewährleisten. Eine Umorientierung in Richtung kompetenzbasierter Bildung erfordert unter anderem auch die Berücksichtigung der jeweiligen Dispositionen zum Lernen, die habitualisiert sind und eine zentrale Bedeutung für das lebenslange Lernen haben. Als komplexes Gebilde entzieht sich der habitualisierte Lernhabitus einer einfachen Korrektur, weswegen die bloße Durchführung von Kampagnen und Marketingmaßnahmen zwar politische Wirkungen haben kann, jedoch keine nachhaltigen Effekte auf den Lernhabitus hat (vgl. Bourdieu, 1976). Vielmehr müsste der Habitus des lebenslangen Lernens bereits im Kontext der primären Sozialisation konstituiert werden. Lebenslanges Lernen wird insbesondere in den westlichen, individualistisch orientierten Kulturen geprägt, wobei das Lernen WIE man lernt, was einer der vier Lerndimensionen nach Delors (vgl. Delors, 1996) entspricht, in der neuen Berufsbildungsreform der ägyptischen Regierung, zumindest in schriftlicher Form, aufgegriffen wird, jedoch bei der Umsetzung in die Praxis angesichts der rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen an Grenzen stößt.

Die von einem Interviewten geforderte Abkoppelung von Politik und Bildungsstrategie impliziert eine Auflösung der strukturellen Kopplung zwischen politischem System und Bildungssystem, was angesichts des wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses jedoch schwierig ist. Das Bildungssystem ist auf die Leistungen seiner Umwelt angewiesen, darunter die Bereitstellung finanzieller, infrastruktureller und rechtlicher Ressourcen. Gleichzeitig wird die Funktionsfähigkeit durch die permanente Irritation des Systems mittels neuer rechtlicher Vorgaben gestört.

Die Ergebnisse zeigen, dass implizit eine Übertragbarkeit des Prozesses zur Einführung von Tablets in Schulen in andere Systeme angenommen wird. Angesichts der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen im Zielsystem ist dieser Transfer jedoch einer stärkeren Dynamik und Komplexität ausgesetzt. Weiterhin ist Zeit und die zeitliche Komplexität (vgl. Baecker, 1999: 29f.) im ägyptischen Kontext sehr stark ausgeprägt, was durch die Aussagen der Experten auch deutlich wird, wobei ein gewisser systeminterner und –externer zeitlicher Druck herrscht, der sich durch die kognitiven und normativen Erwartungsstrukturen in Bezug auf die Entwicklung und Verbesserung des Berufsbildungssystems ergeben.

Es kann keine automatisch positive Korrelation zwischen Zeugnissen und tatsächlicher Qualifikation angenommen werden, da die strukturelle Kopplung zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem gestört wird und durch das funktionale Äquivalent der persönlichen Vorteilsnahme ersetzt wird. Wenn die Erwartungen positiv oder, wie in diesem Fall, negativ enttäuscht werden und Systeme irritiert werden, ändern soziale Systeme ihre Strukturen im Laufe der Zeit. Gleichzeitig kreieren unterschiedliche Erwartungsstrukturen seitens des Bildungssystems und des Wirtschaftssystems Spannungen, die zu Disruptionen in beiden Systemen führen. Das Wirtschaftssystem muss sich zudem an der Verbesserung des Berufsbildungssystems beteiligen, indem es Anknüpfungsstellen für eine anschlussfähige Kommunikation bietet. Gerade eine duale Berufsausbildung erfordert die Beteiligung beider Systeme, sowie deren funktionierende strukturelle Kopplung. Gleichzeitig muss das Wirtschaftssystem entsprechende Informationen vom Bildungssystem erhalten, die systemintern entlang des binären Codes verarbeitet werden können und auf die es anschließend mit dem Aufbau adäquater Strukturen reagieren kann.

Der starke Fokus auf Zeugnisse und Zertifikate speist sich in erster Linie nicht aus der finanziellen Dimension, im Sinne der Erzielung eines besseren Einkommens, sondern daraus einen gewissen sozialen Status in der Gesellschaft zu erreichen. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsziele, die sich wiederum auf den jeweiligen Kulturkontext zurückführen lassen, leiten sich unterschiedliche Funktionen von Zeugnissen und Zertifikaten ab. Während sie in den individualistisch orientierten Gesellschaften die Verbesserung des Einkommensstatus und ein Erfolgsgefühl bewirken, implizieren sie in kollektivistischen Kulturen die Berechtigung zur Verbindung mit den Mitgliedern einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht (Hofstede et al., 2010: 119). In Ägypten sind diese Beziehungen sehr wichtig um Geschäfte abzuschließen und sich persönliche Vorteile zu verschaffen, wohingegen die Qualifikation und die Persönlichkeitsentwicklung eine nachgeordnete Rolle spielen.

Reflexionsphasen sollten in der grundständigen Berufsschullehrerausbildung strukturell verankert werden, da Reflexion auch im Kontext von Kompetenzentwicklung und angesichts der zunehmenden Individualisierung im Sinne einer „Risikogesellschaft“ eine zentrale Rolle spielt, wobei sich diese Unverzichtbarkeit von Reflexionsbemühungen aus der als Diskrepanz empfundenen Dichotomie von gestiegenen individuellen Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten einerseits und damit potentiellen Risiken des Scheiterns, und eines gesellschaftlich geprägten Zwangs, sich den gesellschaftlichen Rollenerwartungen entsprechend zu entwickeln, andererseits ergibt (vgl. Beck, 1986). In seinem Reflexionsmodell geht Donald Schön von einem dreistufigen Entwicklungsprozess aus, wobei alle drei Stufen bzw. Handlungstypen konstitutiv für professionelles Handeln sind. In der ersten Stufe, welche er als „Wissen-in-der-Handlung“ bezeichnet, dient das handlungsimmanente Wissen als Grundlage, welches durch gelingende Handlungspraxen oder durch Sozialisation in bestimmten Traditionen erfolgt und dem sogenannten *single-loop learning* (vgl. Argyris und Schön, 1974) am nächsten kommt. Die zweite Stufe bewusster Reflexion, die als „Reflexion-in-der-Handlung“ bezeichnet wird, impliziert eine reflexive Auseinandersetzung mit bestimmten Handlungssituationen, in denen ein routinemäßiger Lösungsweg nicht möglich ist. Diese zweite Stufe entspricht dem *double loop learning*. In der dritten und letzten Stufe, die eine gewisse Ähnlichkeit mit der höchsten Stufe organisationalen Lernens hat und als *deutero learning* (vgl. Argyris und Schön, 2002) bezeichnet wird, geht es um das Einnehmen einer Meta-Perspektive, um den Reflexionsprozess des eigenen Handlungsvollzugs zu reflektieren, was ein Zurücktreten aus dem Handlungsfluss und eine Distanzierung von der primären Handlung impliziert.

Dadurch, dass der primäre Handlungsfluss systematisch unterbrochen wird, indem der Akteur quasi aus der Handlung heraustritt, öffnet sich ein Reflexionsraum, der neue Möglichkeiten zur Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung bietet (vgl. Lederer, 2014).

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass zunächst die Strukturen zu etablieren sind, die nicht von externen Akteuren und ihrer Expertise abhängig sind, sondern das System im Sinne seiner Autopoiesis zur eigenständigen Produktion seiner Operationen befähigt, sodass ein gewisser Automatismus etabliert wird, der die Nachhaltigkeit des Systems stützt. Da sehr viel Hoffnung in die neue Akademie für Berufsschullehrkräfte sowie auch andere Institutionen und Behörden gesetzt wird, besteht die Gefahr die Gesamtperspektive durch den Fokus auf das Detail zu verlieren, was zu einer Verstärkung statt einer Lösung des Problems führen kann (vgl. Vester, 2002). Es geht derzeit vielmehr um die Anpassung der bestehenden Rahmenbedingungen als um die Etablierung neuer Akteure und Institutionen. Es wird in diesem Kontext ein Kausalverhältnis zwischen Kompetenzen und Beschäftigung, im Sinne von Input und Output, postuliert, welches sich jedoch auf andere Systeme bezieht und im ägyptischen Kontext nicht auf empirischer Datenbasis fußt und somit kein realer Zusammenhang bestätigt werden kann.

### **Begriffsverständnisse im ägyptischen Berufsbildungskontext**

#### Beschreibung

Es herrscht weitestgehend Unklarheit hinsichtlich der Begrifflichkeiten, die im Rahmen der Berufsbildung in Ägypten Anwendung finden. Ein Interviewter erwähnt, dass dies schon beim Berufsbildungsverständnis der Fall ist, wo es keine klare Abgrenzung zwischen technischer Bildung und industrieller Bildung gibt und daher häufig die beiden Begriffe einander gleichgesetzt werden, obwohl die industrielle Bildung nur einen Teilbereich darstellt (I1, 18-33).

Laut Aussagen eines Interviewten gibt es den Begriff „Berufsschullehrer“ in Ägypten gar nicht und aus seiner Sicht sollte Berufsbildung als eine Option der Erwerbstätigkeit betrachtet werden, die gut bezahlt wird (I12, 331-333). Es werden mehrere Modewörter wie kompetenzbasiertes Training verwendet, jedoch hängt der Erfolg nach Aussagen eines Befragten letztendlich von der Implementierung ab (I7, 167-173). Ein Großteil der Interviewten verfolgt den Aussagen zufolge, den kompetenzbasierten Ansatz. Es ist ihrer Ansicht nach wichtig, dass Lehrer, aber auch Professoren, Gutachter und Auszubildende verstehen, was Kompetenzen sind und wie sie funktionieren (I8, 512-237).

Bereits kleine Kinder benutzen nach Aussagen eines Befragten das Wort „Kompetenz“, womit die aktuelle Bedeutung dieses Ansatzes betont wird (I1, 81-108). Ein Befragter erwähnt jedoch in diesem Zusammenhang, dass man zwar viel über Kompetenzen hört, jedoch die meisten nichts wissen, sobald man tiefer in die Materie geht (I16, 18-27). Auch hinsichtlich der Anwendung des kompetenzbasierten Ansatzes, gibt es keinen Konsens unter den Befragten. Nach Aussagen eines Interviewten werden die Lehrkräfte für den kompetenzbasierten Ansatz geschult und sowohl inhaltlich und didaktisch darauf vorbereitet. Demzufolge haben 2362 Lehrkräfte an einem Workshop, der über mehrere Tage an drei Wochenenden stattfand, teilgenommen, wo sie von diesem Ansatz überzeugt wurden.

Im Gegensatz dazu bekundet ein befragter Lehrer einer beruflichen Schule, dass er nichts davon versteht und sich die Frage stellt, wie er es den Schülern weitergeben solle (I2, 56-57). Die Unklarheit des Begriffs und des Ansatzes wird durch eine weitere Aussage betont:

*Bezüglich des kompetenzbasierten Ansatzes wissen viele gar nicht, was genau dahintersteckt. (I5, z.18-34)*

Nach Aussagen eines Interviewten wird der Begriff erst allmählich verstanden (I8, 512-537). Es handelt es sich um einen Entwicklungsprozess, der vor 7-8 Jahren von außen initiiert, jedoch nicht in die Breite getrieben wurde, sondern zunächst im Rahmen von vier Pilotprojekten eingeführt wurde. In diesem Zusammenhang wurden zwei Pilotschulen im Bereich Bekleidungsindustrie genannt, wobei eine Mädchenschule eine vergleichsweise höhere Präsenz aufweisen konnte, mit einem Zuwachs von 97% im Vergleich zum Vorjahr, was durch den kompetenzbasierten Ansatz begründet wird. Zudem findet dort eine Zusammenarbeit von Theorielehrer und praktischem Lehrer statt (I10, 102-27).

Die Schulen, die den kompetenzbasierten Ansatz implementiert haben, sollen bei der Industrie sehr beliebt sein, da sie die Anforderungen der Industrie erfüllen. Gleichzeitig wird der Ansatz von verschiedenen Anbietern nachgefragt und soll auch in den technologischen Fakultäten übernommen werden. Es wird betont, dass selbst das Ministerium für Militärproduktion nach dem neuen Ansatz fragt, was zeigen soll, dass sich etwas bewegt, wobei so weit gegangen wird, dass von einer „neuen Revolution“ die Rede ist (I10, 749-782). Die Kompetenzen sollen mehrere Stufen durchlaufen haben, wobei sich Ägypten den Aussagen zufolge aktuell auf der Integrationsstufe zwischen den drei Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Haltung befinde.

Das mangelnde Verständnis bezüglich des kompetenzbasierten Ansatzes wird als eine der größten Herausforderungen im derzeitigen Transformationsprozess des ägyptischen Berufsbildungssystems konstatiert, ebenso wie dessen Bedeutung für Ägypten, zumal man sich dort auf den Abschluss und weniger auf die Kompetenzen konzentriert (I10, 477-499). Ein Befragter betont, dass das Ziel der Berufsbildung nicht ist, einen günstigeren Zugang zur Universität zu erhalten (I10, 235-272). Es wird auch deutlich, dass das Kompetenzverständnis kultur- oder zumindest kontextabhängig ist. In Australien und Schottland werden Kompetenzen verstanden als Kombination aus Wissen und Fähigkeiten und implizieren den Aussagen eines Befragten zufolge, keine betriebliche Sozialisation wie im deutschen dualen System, dem ein Kompetenzbegriff zugrunde liegt, der an der Realität orientiert ist. Es geht dabei insbesondere um den Transfer von Fähigkeiten und nicht um Wissenstransfer:

*Es geht nicht nur darum, was er versteht, sondern was er wirklich mit seinen Händen an der Maschine machen kann. Das nennt sich Kompetenzen. (I6, 170-175)*

Der Aussage eines Befragten zufolge gibt es keine Garantie dafür, dass der kompetenzbasierte Ansatz auch tatsächlich von den Lehrkräften in ihrem Unterricht umgesetzt wird (I5, 39-46).



Kompetenzen werden von den Befragten verstanden als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Haltung bzw. Verhalten mit dem Ziel der Problemlösung und Aufgabenerledigung (I8, 512-537; I10, 102-127; I13, 173-195; I15, 59-95; I16, 18-27). Ein Interviewter setzt Kompetenz in eine Formel, die er wie folgt definiert:

*Die Definition von Kompetenz ist das Können plus die Haltung, wobei Ersteres sich aus Fähigkeiten, Wissen und Erfahrung zusammensetzt (I16, 18-27).*

Es geht dabei um die korrekte Ausführung von Aufgaben der Industrie durch den richtigen Einsatz von Wissen und einer entsprechenden Einstellung. Kompetenzen sind aus der Sicht eines Befragten ein System, welches sich immer auf eine Einheit von Wissen, Fähigkeit und Verhalten bezieht. Dabei wird von einer Veränderung des Verhaltens basierend auf Wissen in Form von Informationen und Fähigkeiten in Form von praktischen Haltungen ausgegangen (I8, 512-537). Ein Befragter knüpft Kompetenzen an zwei Bedingungen: Erstens, die Integration der Elemente Wissen, Fähigkeiten und Haltung und zweitens, die Relevanz für den Arbeitsmarkt (I15, 59-91). Es geht aus der Sicht eines Interviewten um Industriestandards, die in Bildungsstandards übersetzt werden müssen und folglich der Beruf in die einzelnen Bestandteile Programme, Kurse, Units, Lernziele und Leistungskriterien zergliedert wird (I10, 102-127). Die berufliche Handlung wird in Einzelschritte aufgeteilt und am Ende wird beurteilt, ob jemand diese Schritte ausführen kann oder nicht. Somit sollen die Bewertungsmechanismen feststellen, ob ein Schüler kompetent, noch nicht kompetent oder nicht kompetent ist (I1, 81-108; I11, 319-379).

Der kompetenzbasierte Ansatz wird in den Interviews oftmals mit dem deutschen System assoziiert, was wiederum ein eigenständiges Lernen und Arbeiten impliziert (I9, 30-33; I11, 319-379). Im weiteren Sinne wird das kompetenzbasierte System, verstanden als lernerzentriertes System den industrialisierten Staaten, allen voran Deutschland, zugeordnet, dem das inhalts- und subjektbasierte System, verstanden als lehrerzentriertes System gegenübergestellt wird, welches derzeit in Ägypten vorherrscht und vornehmlich auf Inhalten und Theorien basiert (I16, 67-87).

Ein Befragter hält dem entgegen, dass das kompetenzbasierte System nicht mit dem deutschen dualen System gleichzusetzen ist, sondern lediglich eine von mehreren möglichen Organisationsformen dieses methodischen Ansatzes darstelle (I10, 722-746).

Der kompetenzbasierte Ansatz (*Competency-based approach*, kurz: *CBT*) wurde von einem Entwicklungshilfepartner von außen implementiert und von diesem als adäquat für Ägypten bewertet, wobei es hauptsächlich um das Organisationssystem geht, da der Input – die kompetenzbasierten Programme – jeweils dieselben sind und sich zusammensetzen aus den Lern- und Lehrmaterialien, den Lernzielen, Leistungskriterien und Bewertungsmaterialien und diese Methode demnach entsprechend eines Pauschalrezepts sowohl für die Grundausbildung als auch die Fortbildung angewandt wird (I10, 749-782). Im Zusammenhang mit der Implementierung des kompetenzbasierten Ansatzes durch eine Entwicklungshilfeorganisation, weist ein Interviewter darauf hin, dass diese Versuche in einigen Kontexten gescheitert sind und der Verwaltungs- und Kostenaufwand im Endeffekt größer als der Ertrag war, was sich dadurch zeigte, dass die Industrie am Ende weniger Absolventen als zuvor akzeptierte (I11, 319-379). Der Befragte zitiert ein weiteres Beispiel aus Südafrika, wo ebenfalls ein dem eigentlichen Ziel zuwiderlaufender Effekt produziert wurde, indem Duplizierungen von Strukturen beschleunigt wurden (I11, 625-642).

Die Beteiligung der Industrie am kompetenzbasierten Ansatz erfolge durch Machtausübung des politischen Systems, indem Zwangsabgaben für Firmen eingerichtet wurden, um die Ausbildung zu finanzieren. Das Wirtschaftssystem ist der Forderung nachgekommen, hat sich jedoch nicht weiter in die Ausbildung eingemischt, sondern dann bei Bedarf nochmal neu ausgebildet und dadurch für die Duplizierung der Strukturen gesorgt. Dabei wird eine Parallele zu der Situation in Ägypten festgestellt, wo viel Geld im System ist, das jedoch ineffektiv genutzt wird, da die Firmen, die das Geld reingeben, nichts weiter damit zu tun haben wollen, aufgrund des mangelnden Vertrauens in das System, den notwendigen Output zu generieren (I11, 625-642).

Das deutsche Kompetenzverständnis ist den Aussagen eines Experten zufolge komplexer und begründet nicht nur eine Zusammensetzung aus Einzelschritten im Sinne einer Subsummierung von verschiedenen Merkmalen, da dies nicht automatisch zur Problemlösungsfähigkeit und Kompetenz führt. Vielmehr gehören Handlungskompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz dazu und machen zusammen die professionelle Kompetenz aus. In Deutschland handelt es sich um ein sogenanntes „Premiumprodukt“, einen holistischen Ansatz, der jedoch für den ägyptischen Kontext in dieser Form nicht greift, sondern wo stattdessen ein spezifisches System notwendig ist, da die Lehrkräfte nicht schon entsprechend qualifiziert sind. Ein Pauschalrezept, im Sinne eines fertigen standardisierten Produktes ist aus Sicht des Befragten für einfache, geringqualifizierte Berufe möglich, wie z.B. die Profession des Baristas, die sich in Handgriffe herunterbrechen lässt, wohingegen komplexe Technologien einen anderen Ansatz erforderlich machen (I11, 319-379). In der Strategie des Bildungsministeriums ist laut Aussage eines Befragten niedergeschrieben, dass das komplette duale System den kompetenzbasierten Ansatz anwenden muss (I10, 722-746). Das duale System beruht jedoch auf einer Sozialisation im Betrieb, die mehr als die Aneignung von Kompetenzen impliziert und wo die Auszubildenden im realen Arbeitsprozess mit unterschiedlichen Problemen und neuen Herausforderungen konfrontiert werden, die sie dann eigenständig lösen sollen, was im Schulkontext jedoch nicht simuliert werden kann (I11, 319-379).

Bezüglich der Kompetenzen, die für Berufsschullehrer in Ägypten erforderlich sind, herrscht ebenso wenig Einigkeit. Es herrscht lediglich ein Konsens darin, dass Lehrer gut genug qualifiziert sein müssen, um den kompetenzbasierten Ansatz anzuwenden. Ein Interviewpartner stellt sich in diesem Kontext die Frage nach den Kriterien, Voraussetzungen aber auch der Anerkennung der Lehrer (I10, 44-62). Aktuell werden für die Lehrerstufen *Assistant Teacher*, *Teacher*, *Master Teacher (A)*, *Expert Teacher* und *Senior Teacher* die Grund- und Fachkompetenzen entwickelt, die dann durch ein Trainingsprogramm den Lehrern vermittelt werden sollen (I15, 59-91).

Zu den Kompetenzen, die am häufigsten genannt werden, zählen:

- Kommunikation,
- Motivation,
- Coaching,
- Methoden,
- Grund- oder Kernkompetenzen: Planen, Implementieren und Beurteilen,
- Fachkompetenz.

Es gibt auch kein einheitliches Verständnis bezüglich des lernerzentrierten Ansatzes und seiner Anwendung im ägyptischen Berufsbildungskontext. Einigen der Befragten ist dieser Ansatz überhaupt nicht bekannt, sie haben davon noch nie etwas gehört und müssten, gemäß eigener Aussagen, zunächst mehr darüber erfahren (I13, 200-215). Ein Interviewpartner teilte mit, dass die Berufsschulen sich derzeit in einer Entwicklungsphase befinden, in der anders als im lernerzentrierten Ansatz gearbeitet wird. (I12, 222-255). Der Output dieses Ansatzes ist nach Aussagen eines Befragten bislang noch nicht sichtbar (I14, 378-381).

Nach Aussagen eines Befragten bedeutet lernerzentriert, dass der Unterricht so organisiert wird, dass der Lernende im Zentrum steht. Dies sei jedoch aktuell in Ägypten nicht der Fall, wo der Lehrer vorne steht und im Sinne des lehrerzentrierten Ansatzes den Lernplan abarbeitet, daraus vorliest und höchstens noch etwas an die Tafel schreibt. Damit hängt auch das Lehrerrollenverständnis zusammen, wobei der Lehrer im lernerzentrierten Ansatz die Rolle des Facilitators einnimmt und den Lernprozess so gestaltet, dass der Lernende in seinem Tempo das Wissen eigenständig erarbeiten kann, aber auch im Rahmen von Gruppenarbeit oder in Diskussion mit dem Lehrer. Der Nürnberger Trichter, wo das Lernen hauptsächlich über das Zuhören der Schüler stattfindet, greift nicht mehr, was durch folgende Aussage eines Interviewten verdeutlicht wird:

*Durch mündlichen Input bleibt etwa 30% des Lernmaterials hängen, bei visueller Unterstützung etwa 60%, durch Nachmachen etwa 80% und wenn Dinge eigenständig gemacht werden zu 100%. Das heißt, dass durch duales Lernen, Dinge die im Betrieb umgesetzt werden, langfristig hängen bleiben. (I11, 401-429)*

Der Interviewte hat selbst Erfahrungen als Berufsschullehrer in Deutschland gemacht und bestätigt aus eigener Erfahrung, dass Dinge, die selbst getätigt werden, längerfristig hängen bleiben. Seines Erachtens ist es oftmals ein Zeitproblem und erfordert daher eine gute Qualifizierung der Lehrkräfte, sodass diese den Lernprozess lernerzentriert gestalten können. Es ist oftmals bequemer, den Stoff gemäß dem Lehrplan durchzuarbeiten, jedoch ohne Lerneffekt für den Schüler. Um die Messbarkeit zu gewährleisten sollten entsprechende Lernziele und Lernergebnisse formuliert werden (I11, 401-429).

Im neuen Ansatz müssen die Schüler die Arbeitsschritte in einem Portfolio erfassen und dokumentieren und dieses Dokument soll dann als Nachweis über die Kompetenzen für den zukünftigen Arbeitgeber oder auch die Qualitätssicherung und Akkreditierung dienen. Diese Entwicklungen werden mit dem kompetenzbasierten Ansatz in Verbindung gesetzt, da der Student hier sein eigenes Portfolio kreiert, eigenständig Informationen beschaffen und recherchieren muss, anstatt die Informationen vom Lehrer zu erhalten. Nach Aussagen des Experten ist dies auch effektiver für die Persönlichkeitsentwicklung, da er hier ein aktiver und nicht passiver Akteur im System ist (I1, 112-116). Nach Aussagen eines Befragten, soll der Lehrer sich in den Schüler hineinversetzen können und ihn verstehen, ihn bewerten und ihm Rückmeldung geben. Er muss zudem identifizieren können, in welcher Situation sich der Schüler befindet, wenn er Unterstützung benötigt (I9, 75-81).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Experteninterviews lassen auf einen inflationären Gebrauch von Begriffen und Konzepten schließen. Bei oberflächlicher Betrachtung entspricht der Gebrauch von Kompetenz und Kompetenzentwicklung dem pädagogischen Zielkatalog, was sich unter dem Begriff des „Kompetenzidealismus“ subsumieren lässt (vgl. Reichenbach, 2007).

Dabei entsprechen die damit verbundenen Erwartungen nicht den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Strukturen des Landes, sondern sind vielmehr im Widerspruch dazu zu konstatieren:

- Ein demokratisch geprägter Kompetenzerwerb durch die sozial-kommunikativ-praxisorientierte Weise zu vermitteln steht im Gegensatz zu einem konfrontativen Kompetenzerwerb;
- Das Subjekt als Gestalter seines Lernprozesses und damit Kompetenzspektrums;
- Der Kompetenzerwerb verläuft selbstreguliert entsprechend dem Selbstregulationsparadigma;
- Emanzipationsgedanke (vgl. Reichenbach, 2007: 73).

Die derzeitige Konjunktur des Kompetenzbegriffs, die auch in die ägyptische Berufsbildungslandschaft Eingang gefunden hat und die damit einhergehende Umstellung auf kompetenzbasierte Curricula, kompetenzbasierte Trainings und kompetenzbasierte Methoden, wird von Karlheinz A. Geißler und Micheal Orthey beschrieben:

„Wer im Diskurs um unsere Zukunft nicht abgehängt werden will, darf beim Trend zur Kompetenz nicht abseitsstehen. Widerstand gegen diese kompetenzgesteuerte Flucht in die Zukunft scheint ins Abseits zu führen. Alle landen wir, über kurz oder lang, in Kompetenzzentren – mit oder ohne Kompetenz.“ (Geißler und Orthey, 2002: 69).

Die Vermittlung von Kompetenzen an Lehrkräfte und folglich an die Schüler setzt jedoch zunächst ein einheitliches Verständnis bezüglich des Kompetenzbegriffs voraus. Wie die Ergebnisse der Interviews zeigen, sind die Konturen des Kompetenzbegriffs sehr verschwommen. Der inflationäre Gebrauch geht auf Kosten der inhaltlichen Bestimmtheit und mindert den Erkenntniswert, was auch für den Bildungsbegriff zutrifft. Dieser habe sich, so Theodor Schulze (2006: 29) „zu einer vielseitig verwendbaren Hohlform entwickelt, in der man ganz verschiedene Bedeutungen transportieren kann. [...] es gibt [...] derzeit kein schlüssiges, zeitgemäßes Bildungskonzept, an dem man sich orientieren könnte [...].“

Die Ergebnisse haben einen Aufschluss über die vorherrschende Denkweise gegeben, wonach durch Nachsagen oder Nachahmen Kompetenzen vermittelt werden, was jedoch einem holistischen Kompetenzbegriff, der in Anlehnung an Erpenbeck mit dem „Wertekern“ auch eine normative Dimension beinhaltet (vgl. Erpenbeck, 2010), gänzlich widerspricht. Es handelt sich im ägyptischen Kontext um einen inflationären Gebrauch des Begriffs, jedoch kein im ägyptischen Berufsbildungskontext empirisch gesichertes Konzept. In der heutigen Begriffsverwendung und den Konnotationen werden Kompetenzen oftmals als Synonym für Marktfähigkeit des Individuums im Sinne einer Passförmigkeit auf die Bedürfnisse des Wirtschaftssystems verstanden. Eine Messbarkeit von Kompetenz im Sinne einer Input-Output-Orientierung impliziert eine gewisse Technologisierung der Berufsbildung und eine Reduzierung von Kompetenzen auf eine mathematische Formel.

Kompetenzen und der kompetenzbasierte Ansatz werden als der bevorzugte pädagogische Ansatz in offiziellen Dokumenten, darunter der neuen Bildungs- und Berufsbildungsreform der Regierung erwähnt. Es wird darin jedoch nicht ausgeführt, was unter kompetenzbasiert explizit verstanden wird, was sich auf den fehlenden Konsens und die Unklarheit bezüglich der dahinterstehenden Zielsetzung zurückführen lässt. Des Weiteren lässt sich eine Diskrepanz zwischen der in den Dokumenten niedergeschriebenen Ausrichtung und ihrer tatsächlichen Umsetzung konstatieren, wenn die betroffenen Akteure – darunter Lehrer – noch nicht einmal etwas von dem neuen Ansatz gehört haben. Es ist für sie einfacher in den alten Mustern, die Teil ihres beruflichen Habitus sind, zu verharren, statt bestehende Strukturen zu verändern. Selbst wenn der Einzelne bereit wäre, sich zu ändern, agiert er in einem gesellschaftlichen Kontext, der durch soziale Erwartungen festgelegt ist (Luhmann, 2000: 280). Gleichzeitig sollen Trainings und Workshops auf den neuen Ansatz vorbereiten, wobei diese eine kurze Dauer haben. Veränderungsprozesse sind längerfristige Prozesse, die in der Regel auch nicht linear verlaufen, sondern von Widerstand und Resistenz geprägt sind.

Veränderungsresistenz stellt den Normalfall von Organisationen dar. Zu den wesentlichen Quellen der Resistenz zählen:

- 1) Basisdilemma des Organisierens: Organisation soll Handeln programmieren durch Regeln und diese zugleich veränderten Umweltbedingungen anpassen (Regeln modifizieren).
- 2) Routinen: durch strukturell identische Wiederholung der Handlungsmuster wird Erwartungs- und Handlungssicherheit hergestellt.
- 3) Organisationskultur (zentralste Quelle nach Luhmann): Werte beruhen auf der Geschichte des Systems, manifestieren sich in unhinterfragten Gewohnheiten.
- 4) Komplexität der Umwelt und der sozialen Systeme. (Heitmann, 2013: 174)

In den Strategien und Konzepten wird insbesondere eine neoliberale Terminologie übernommen, die in den derzeitigen Bildungs- und Berufsbildungsdiskurs passt, mit dem Versuch, sie in das eigene System zu integrieren, wo jedoch keine anschlussfähige Kommunikation möglich ist.

Die Aussagen der Interviewten lassen auf eine Orientierung am angelsächsischen *Competence-based approach (CBA)* schließen, der als Reaktion auf die in den siebziger und achtziger Jahren konstatierten Schwächen des Berufsbildungssystems mit der Etablierung des *National Vocational Qualification Systems* und der Einrichtung des *National Council for Vocational Qualification* entstand. Bei der Einführung des Qualifikationssystems ging es dabei weniger um die Normierung des Lernprozesses als solches, sondern vielmehr um die Systematisierung von Abschlüssen mit Hilfe von „Outputs in Form von Kompetenzen“ (Clement, 2002; Dreißinger, 2009). Mit der Standardisierung als eine Politik der „Universalisierung des Berufsbildungssystems“ (Dreißinger, 2009) erhoffte man sich eine erhöhte Arbeitsmarktkonformität und Komparabilität. Ein an dieser Definition ausgerichtetes Kompetenzverständnis vernachlässigt die Frage nach der persönlichen Entwicklung und Bildung, wodurch die Absolventen gegenüber einer Ausnutzung und Ausbeutung am Arbeitsplatz anfälliger werden. Im Gegensatz dazu ist das im deutschen Kontext vertretene Verständnis von Kompetenz nicht lediglich auf den Lernerfolg in Bezug auf seine Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet, sondern erfasst den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln, was auch die kritische Auseinandersetzung mit gegebenen betrieblichen oder gesellschaftlichen Situationen einschließt (KMK, 2000).

Die vorherrschenden Denk- und Handlungsmuster, die durch den primären und sekundären Habitus konstituiert werden, stehen gänzlich im Widerspruch zu der im deutschen System vertretenen emanzipatorischen Auffassung von Kompetenzen. In Deutschland hat sich der Kompetenzbegriff aus dem Begriff Schlüsselqualifikation heraus entwickelt, wobei der Begriff der Handlungskompetenz ins Zentrum rückte. Die Grundlagen für den Kompetenzbegriff wurden bereits durch Noam Chomsky (1959) und Jürgen Habermas (1971) gelegt, sodass der aktuelle Hype um den Kompetenzansatz als Renaissance zu begreifen ist, der durch die Wissensgesellschaft, Globalisierung, Neoliberalismus und den damit verbundenen Eigenschaften in den Vordergrund gerückt ist. Mit dem Verweis durch die Interviewten auf andere Länderkontexte wird deutlich, dass das Kompetenzverständnis auch kultur- bzw. kontextabhängig ist. Insbesondere werden die unterschiedlichen Auffassungen von Kompetenz geprägt „durch strukturelle Bedingungen in einem Berufsbildungssystem [...] Bildungsökonomische und bildungspolitische Aspekte [...] kulturell tradierte Vorstellungen von Beruf bzw. qualifizierter Arbeit und die Anforderungen der in einer Gesellschaft vorhandenen Arbeitsmärkte“ (Clement, 2002: 49).

Die Unklarheit bezüglich der Zielsetzung der Bildungspolitik und der Reformen verläuft parallel zur Unklarheit des Bildungsverständnisses. Eine sich rein aus ökonomischer Perspektive und an internationalen Tendenzen orientierende Bildungspolitik, reduziert die Berufsbildung darauf, dass dem Arbeitsmarkt verwertbares Humankapital zur Verfügung gestellt wird. Zudem verkennt der Blick allein auf die Wirtschaftlichkeit und Relevanz der Berufsbildung für den Arbeitsmarkt die soziale und gesellschaftliche Dimension. Nach globaler Definition sollten Menschen nicht nur arbeitsmarktrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten entwickeln, sondern im weiteren Sinne in der Berufsbildung auch „allgemeine Bildungsmöglichkeiten“ (UNEVOC, 2013) finden, die auf das Leben vorbereiten, die persönliche Entfaltung ermöglichen, die Entwicklung eines kritischen Verständnisses und die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung fördern (Haßler et al., 2019).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Implementierung kompetenzbasierter Programme nicht vorhanden sind. In einem Organisationssystem müssen die Entscheidungsprämissen Programme, Personal und Kommunikationswege koordiniert werden, wozu entsprechende Stellen eingerichtet werden müssen (Luhmann, 2000: 232). Es reicht demnach nicht, die Programme zu implementieren ohne das Personal mit entsprechenden Kompetenzen sowie notwendige Kommunikationsmechanismen, die das Funktionieren gewährleisten.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass viele Akteure den neuen kompetenzbasierten Ansatz geradezu nachfragen, wodurch das politische System gewissermaßen seine Handlungsunfähigkeit als Machtpromotor offenbart, indem es geradezu um Unterstützung anderer Systeme bittet, da die Operationsweise nach dem eigenen systeminternen Code angesichts der Umwelt Dynamik und damit einhergehenden Veränderungen der gekoppelten Systeme nicht mehr funktioniert. Gleichzeitig spiegelt dies die systemischen Widersprüchlichkeiten wider, die sich dadurch ergeben, dass auf der einen Seite durch Verfassungsänderungen versucht wird Macht auszuüben, auf der anderen Seite jedoch eine Abhängigkeit und Angewiesenheit auf Kooperationen besteht.

Die Lehrkräfte des ägyptischen Berufsbildungssystems haben weder durch die primäre Sozialisation, noch die daran anschließende schulische und berufliche Sozialisation gelernt, was Kompetenzen sind und welche Rolle sie im Unterrichtsprozess spielen. Somit unterscheidet sich ihr Lehrerhabitus wesentlich von dem in industrialisierten Ländern vorherrschenden Lehrerhabitus.

Wie die Ergebnisse zeigten, hat die Einführung von kompetenzbasierten Elementen aus unterschiedlichen Länderkontexten sogar zu einer Verschlechterung der Situation geführt, was sich durch die geringere Akzeptanz von Absolventen durch die Industrie zeigt. Der kompetenzbasierte Ansatz kann in diesem Zusammenhang als ein „Fremdkörper“ im System interpretiert werden, der durch einen Automatismus des Wirtschaftssystems abgelehnt wurde, da dieses den für das System fremden binären Code nicht identifizieren und für das eigene System übersetzen kann. Das hat zur Folge, dass der Outcome, also die Absolventen des Systems als Inhaber dieser „Fremdkörper“, systematisch ablehnt wird. Bei den kontraproduktiven Ergebnissen des kompetenzbasierten Ansatzes wurden Systemeffekte nicht berücksichtigt. Nach der Terminologie von Frederic Vester (2002) ist hier ein „vernetztes Denken“ erforderlich, welches die Konfiguration der verschiedenen Systemkomponenten angesichts der Komplexität des Systemgefüges berücksichtigt.

Die defizitäre strukturelle Kopplung der Systeme führt zu Missständen im System, die sich auf die anderen Systeme auswirken. In Ägypten spielt das fehlende Vertrauen in das System eine wichtige Rolle und spiegelt sich auf vielen Ebenen wieder, wodurch Duplizierungen von Strukturen entstehen, was wiederum eine Instabilität von Teilstrukturen auslöst. Die steigende Diskrepanz zwischen dem, was die Zertifikate des Bildungssystems ausweisen und der Realität erzeugt einen Vertrauensverlust in die Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen, wodurch Duplizierungen entstehen und die Betriebe die Absolventen quasi ein zweites Mal für ihren eigenen Gebrauch ausbilden. Auch wenn die zunehmende Unzufriedenheit der Wirtschaft hinsichtlich der mangelnden Qualifikation der Auszubildenden bereits Eingang in die bildungspolitischen Debatten gefunden hat und auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert wird (deutsche Auslandshandelskammer, ministeriale Ebene, Gewerkschaften u.a.), sind die Eltern als zentrale Akteure des Berufsbildungssystems noch immer weitgehend auf Zeugnisse und Zertifikate fixiert, was sich wiederum dem kollektiven Habitus der Gesellschaft zuschreiben lässt. Die Dokumentation des Lernprozesses durch die Studierenden in einem eigenen Portfolio könnte ohne Änderungen der strukturellen Rahmenbedingungen einen anlogenen Effekt zu dem von Zeugnissen und Zertifikaten haben, nämlich wenn die Studierenden Dinge dokumentieren, die eigentlich nicht ihre realen Kompetenzen reflektieren. Gleiches lässt sich auch für die Qualitätssicherung konstatieren, die ursprünglich aus dem Unternehmensbereich kommt und als wirtschaftliches Instrument den Lernprozess auf den Output reduziert.

Die sogenannten „Kompetenzprofile“ oder „Kompetenzmappen“ sollen die Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt ihrer potentiellen Verwertbarkeit auflisten und dann als Ausweis ihrer personalen, sozial-kommunikativen und beruflichen Kompetenzen für die Anforderungsprofile der Industrie dienen, wobei Kompetenzen in diesem Zusammenhang unter dem Aspekt der *employability* bewertet werden, was ein verengtes und eindimensionales Verständnis darstellt. Das Scheitern im Sinne der Nicht-Passung der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten an die Anforderungen des Marktes wird dann oft dem eigenen Versagen zugeschrieben und nicht als „systembedingtes gesellschaftliches Phänomen und Defizit erkannt“ (Lederer, 2014: 325).

Die Art und Weise, in der in Ägypten und der ägyptischen Bildungs- und Berufsbildungslandschaft über Kompetenzen gesprochen wird, erscheint symptomatisch für eine allgemeine Tendenz – nämlich vom Westen importierte Diskurse und Begriffe durch das Raster der ägyptischen kulturellen Traditionsmuster und –schemata passieren zu lassen, sie mit eigenen Bedeutungen und Interpretationen zu versehen und damit einen kulturell untermauerten Übersetzungs- und Interpretationsprozess in Gang zu setzen, der sich als solches zunächst nicht zu erkennen gibt, sondern eine genauere Analyse unter Betrachtung des Systemkontextes und der strukturellen Rahmenbedingungen notwendig macht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass globale Begriffe und Konzepte, die ein demokratisches Grundverständnis voraussetzen, an ihre Grenzen stoßen, zumal sie nur sehr schwer auf nicht-westliche, islamisch geprägte Zivilgesellschaften übertragbar sind, insbesondere, weil sie aus dem Westen importierte Neologismen darstellen und die historisch über viele Jahre gewachsene Tradition die den Begriffen zugrundeliegenden Modernisierungsbestrebungen überlagern.

### **Die HATTIE-Studie und Wissenschaft**

#### Beschreibung

Die HATTIE-Studie war dem Großteil der Befragten nicht bekannt. Es wird allgemein betrachtet nur wenig oder gar nicht auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen gearbeitet. Die Befragten, die von der HATTIE-Studie gehört haben oder sie kennen, sind Teil eines anderen Systems und damit beauftragt, in der Funktion als Experten bei der Verbesserung des Berufsbildungssystems in Ägypten unterstützend tätig zu sein.

Es werden mehrere Gründe für die Unbekanntheit der Hattie-Studie in Ägypten erwähnt, darunter

- Mangel an Zeit, dabei sagt ein Interviewter er bräuchte eine Assistenz, um diese Art von Papieren zu lesen und zusammenzufassen (I1, 202-229)
- Trennung von akademischem und praktischem Teil (I4, 175-182)
- Mangel einer Lesekultur (I5, 184-201)
- Forschung in Ägypten schwierig (I5, 84-94)

Auch wenn die Studie nicht bekannt ist, stimmen die Befragten mit den Erkenntnissen, die im Interview in zusammenfassender Form kurz geschildert wurden, überein. Die Lehrperson wird als die wichtigste Ressource betrachtet, die Schüler-Lehrer-Beziehung ist wichtig für den Erfolg des Lernprozesses (I3, 134-158; I12, 222-255).



### Interpretation

Die Aussagen der Interviewten zeigen, dass das ägyptische Berufsbildungssystem über seinen systeminternen Code „Bildung/Nicht-Bildung“ die HATTIE-Studie zu einem großen Teil nicht verarbeiten kann, weswegen sie nicht als Information, sondern lediglich als „Störung, Rauschen oder Lärm“ (Luhmann, 1984: 197) wahrgenommen wird. Erst die Codierung von Information in einer Mitteilung und das Verstehen der Mitteilung ermöglicht den Anschluss von Kommunikation an Kommunikation. Aufgrund der durch die Befragten erwähnten Gründe in Bezug auf die Unbekanntheit der Hattie-Studie und im Allgemeinen auch auf andere wissenschaftliche Studien für den Bildungs- und Berufsbildungsbereich, werden keine entsprechenden Strukturen für eine anschlussfähige Kommunikation produziert, weswegen die Informationen nicht als solche Eingang in die Kommunikation und den bildungspolitischen Diskurs finden.

Wissenschaftliches Arbeiten im Allgemeinen, aber auch der Umgang mit wissenschaftlich fundierten Dokumenten erfordern bestimmte Kompetenzen, wobei die jeweilige Stellung von Wissenschaft im gegenwärtigen historisch und kulturell untermauerten gesellschaftlichen Kontext eine bedeutende Rolle spielt. Der geschichtliche Kontext und die soziokulturellen Entwicklungen liefern dabei wichtige Erkenntnisse, die jedoch in der akademischen Forschung und Empirie in Ägypten und allgemein im arabischen Raum eine eher unterordnete Rolle spielen. Aktuelle Diskurse über den arabischen Raum haben insbesondere die Themen Erdöl, Terrorismusbekämpfung, Revolution, Demokratie und Menschenrechte zum Gegenstand. Vor einigen Jahrhunderten waren die arabischen Staaten dem Westen hingegen noch sehr weit voraus, und die Wissenschaften in den Disziplinen Philosophie, Astronomie, Medizin und Mathematik haben in diesem Kontext bedeutende Beiträge für die Wissenschaft geleistet und setzten neue Maßstäbe. Dass sich die für ein fundiertes Verständnis und die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse notwendige Lesekultur nicht entwickelte, lässt sich historisch begründen: Die erste Druckerei in Ägypten, die sogenannte *Bulaq Press*, wurde erst Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet, weshalb lange Zeit kein gedrucktes, greifbares intellektuelles Material zur Verfügung stand. Bis heute kann man in den Bibliotheken beobachten, dass die Auswahl an wissenschaftlicher Literatur sehr begrenzt und nicht unbedingt von hoher Qualität ist, was sich wiederum auf die Bildungseinrichtungen und ihre Lehr- und Lernqualität auswirkt. In dem von den Vereinten Nationen in 2002 veröffentlichten *Arab Human Development Report* wird eine intellektuelle Stagnation in der arabischen Welt festgestellt, die unter anderem auf einen Mangel an Forschung und Veröffentlichungen zurückgeführt wird. Viele Studierende mit arabischem Hintergrund gehen dem Bericht zufolge ins Ausland, überwiegend europäische und nordamerikanische Bildungseinrichtungen, um dort Forschung zu betreiben.

Die Ergebnisse zeigen, dass Pädagogen in Ägypten sich nur sehr wenig wissenschaftlicher Methoden bedienen, die auf den Grundsätzen einer rationalen Kritik, Analyse, Argumentation, Logik und Philosophie als Quelle und Inspiration gründen. Dies lässt sich auch an den Lehrplänen festmachen, die nicht den aktuellen wissenschaftlichen Stand reflektieren, sondern oftmals sowohl politisch als auch religiös angehaucht sind und in diesem Kontext als Steuerungsinstrumente dienen, um eine bestimmte politisch gewollte gesellschaftliche und soziale Ordnung zu sedimentieren.

Wissenschaft und Religion sind zwei unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme, die jeweils nach unterschiedlichen binären Codes operieren, wobei sich diese aus den jeweils zu Grunde liegenden Weltbildern speisen. Während Religion auf Glauben, Irrationalität und Unsicherheit beruht, gründet Wissenschaft auf Wissen, Rationalität und sicheren Belegen. Damit fußen Wissenschaft und Religion auf zwei zueinander in Spannung stehenden Weltbildern. Es geht insbesondere um konkurrierende Wahrheitsansprüche der beiden Systeme. Eine enge Bindung von Religion und Staat, die sich in den Lehrplänen widerspiegelt, steht einem modernen Bildungsgedanken, der auf den Prämissen der Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit, Toleranz und differenziertem Wissen gründet, diametral entgegen. Erkenntnisse aus der modernen Wissenschaft werden in den religiös geprägten Lehrplänen explizit gestrichen, da dies mit der Religion als unvereinbar erachtet wird. In den Bildungseinrichtungen wird bis dato so unterrichtet, dass Schülerinnen und Schüler eine irrationale Abwehrhaltung gegenüber den modernen Wissenschaften entwickeln und Widersprüche nicht hinterfragen, sondern unkritisch hinnehmen. Im Gegensatz dazu konzipiert Max Weber Religion und Wissenschaft als komplementäre Wertsphären, wobei er eine friedliche Koexistenz für durchaus möglich hält (Weber, 1988). In der strukturellen Kopplung zwischen Erziehungssystem und Wirtschaftssystem dominiert das Paradoxon von Wahrheit und Effektivität, wobei das Erziehungssystem vom Wissenschaftssystem abhängig ist, um diejenigen Lerninhalte zu vermitteln, die vom Wissenschaftssystem mit der positiven Seite des binären Codes, „wahr/unwahr“, also richtigen Aussagen ausgewiesen werden, wobei eine didaktische Reduktion zur Vermittlung dieser Inhalte im Erziehungskontext notwendig ist (vgl. Heitmann, 2013).

Gerade für die Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden und der Konzeption einer modernen Lehrerbildung dient die HATTIE-Studie als gute und wissenschaftlich fundierte Referenz, von der wichtige Handlungsfelder abgeleitet und in die nationale Lehrplanentwicklung und Gestaltung der Lehrerbildung eingespeist werden können. In Deutschland gibt es einzelne Schulen und berufliche Schulen, die sich an den Erkenntnissen der Studie orientieren und für die Konzeption der Lehrerbildung anwenden. Ein Beispiel, welches im Rahmen der Befragungen von einem Experten erwähnt wurde, ist das in Niedersachsen für alle berufsbildenden Schulen verbindlich eingeführte Kernaufgabenmodell (KAM-BSS), in welchen die Grundannahmen der Hattie Studie operationalisiert werden. Das Regionalbüro für berufliche Fortbildung Baden-Württemberg hat einen Fachtag speziell zur Diskussion der Studie und Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht oder der Schulentwicklung organisiert.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> <https://www.regionalbuero-bw.de/cms/index.php/kurssuche/12-news/36-fachtag-hattie-studie>

## **Erfolgsfaktoren für ein zukunftsweisendes Berufsbildungssystem**

### Beschreibung

Die ägyptische Berufsbildungslandschaft ist stark fragmentiert, und die unterschiedlichen Akteure und Institutionen, die mitverantwortlich sind für die Komplexität des Systems, unterscheiden sich durch ihre unterschiedlichen Ansätze und Modelle zur Gestaltung einer beruflichen Ausbildung. Einige der Modelle weisen dabei Erfolgsfaktoren auf, die in diesem Teil präsentiert werden sollen. Dabei ist es auch das Ziel, diese Faktoren zu bündeln und in die Breite des Berufsbildungssystems zu tragen, sodass sie spürbare Auswirkungen für das gesamte System haben.

Das Berufsschulmodell von SEKEM, welches bereits im Zusammenhang mit dem Nachhaltigkeitsgedanken im Kapitel 8.3.3 vorgestellt wurde, ist als integrierte Lebensgemeinschaft ein in sich geschlossenes System, bestehend aus allen erforderlichen Elementen der beruflichen Bildung und der Vernetzung der zentralen Systeme Wirtschaft, Politik und Umwelt, wodurch es nach Aussagen des Experten für Disziplin und Konsistenz sorgt (I8, 83-91). Insbesondere die gute Vernetzung zur Umwelt ist wichtig, da sich das System so an die Veränderungen anpasst und sich zudem weiterentwickeln kann. Durch diesen ständigen Austausch mit der Umwelt ist es möglich, die globalen Vorgaben auf lokaler Ebene systematisch umzusetzen. Die Toleranz der Kulturen ist ein wesentlicher Grundsatz. Es wurde bereits versucht die Vorgaben außerhalb des Organisationssystems zu implementieren, wobei hier ein großes Maß an Geduld und Vertrauen erforderlich ist, da es sich um einen langwierigen Prozess handelt. Ebenso wurden Lehrkräfte hier an der Entwicklung einer Vision für die Schule aktiv beteiligt, sodass sie von Anfang an in den Schulgestaltungs und –entwicklungsprozess eingebunden sind. Das wirkt sich auf die Motivation der Lehrkräfte, aber auch auf ihre persönliche und professionelle Entwicklung aus, da sie gefordert werden, aktiv zu denken und zu reflektieren. Dafür ist eine bestimmte Art von Führungsperson erforderlich und die Vision einer ganzheitlichen nachhaltigen Entwicklung von Mensch, Gemeinschaft und Umwelt (I8, 280-294).

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist das Vertrauen zwischen allen Mitgliedern der Gemeinschaft, welches sich im Laufe der Zeit allmählich entwickelt hat. Wichtige Kriterien sind außerdem das Auftreten, die Pünktlichkeit, Organisation und das Verhalten (I8, 348-386).

Eine funktionierende und systematisch implementierte Kommunikation ist ein zentraler Erfolgsfaktor, wobei dies auf einer gemeinsamen Vision und Grundsätzen basiert, die allen in verständlicher Weise kommuniziert werden, wodurch ein allgemeines Verantwortungsbewusstsein entwickelt wird (I8, 461-492). Gleichzeitig sind die lokalen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, denn nach Aussagen eines Interviewten funktioniert die Kommunikation in Ägypten nicht nach denselben Prämissen wie in Europa, wo entsprechende technische, finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen verfügbar sind. Die informelle Kommunikation ist im ägyptischen Kulturkontext bedeutsamer als die formale Kommunikation. Motivation und Verantwortungsübernahme gelten als zentrale Erfolgsfaktoren, die jedoch nicht innerhalb eines dreitägigen Trainings oder einer Schulung entwickelt werden können.

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die enge Beziehung von Industrie und Berufsschullehrer um Inhalte abzustimmen und gemeinsame Ziele zu definieren, sowie auch die geografische Lage der beruflichen Schule, wobei eine Nähe zu Industriegebieten vorteilhaft ist (I16, 380-400). Die Existenz einer Zwischenstelle in der Funktion eines Mediators zwischen Regierung und Schule vereinfacht die Zusammenarbeit.

In einem Modell sind die Lehrkräfte nicht an strikte Regeln und Vorschriften gebunden, sondern haben Raum Dinge auszuprobieren und sich zu entfalten. Den Lehrkräften werden eigene Räume zu Verfügung gestellt, wo sie diskutieren und sich austauschen können und wo sie mit Hilfe von Experten die Lehrpläne entwickeln. Besonders für den beruflichen Bereich können so technologische Veränderungen in die Lehr- und Lernstrategien eingebaut werden, um die Anforderungen der Arbeitswelt in realitätsnahen Szenarien abbilden zu können. Eine erfolgreiche berufliche Ausbildung beschränkt sich nicht nur auf die Lerninhalte, sondern hat die Fähigkeit diese entsprechend der neuen Technologien und Anforderungen stetig zu aktualisieren oder zu modifizieren (I16, 235-246).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass eine funktionierende strukturelle Kopplung essentiell für die Überlebensfähigkeit des Systems ist, insbesondere vor dem Hintergrund der Umweltdynamik und den Herausforderungen der Globalisierung (s. Kapitel 8). Durch den ständigen Austausch mit der Umwelt und anderen Kulturen, kann eine interkulturelle Kompetenz systematisch gefördert, sowie auch eine Organisationskultur entwickelt werden, der ein optimistisches Menschenbild im Sinne der *Theorie Y* (vgl. McGregor, 1960) zugrunde liegt und die ein mentales Modell vertritt, welches sich durch Offenheit und Toleranz fremden Kulturen gegenüber auszeichnet. In dem Modell, welches im Kontext eines durchgeführten Interviews beschrieben wurde, wird implizit den Handlungsempfehlungen der HATTIE-Studie gefolgt, der unter anderem für die Entwicklung einer gemeinsamen Vision von Schule und Unterricht plädiert (Hattie, 2013).

Die Aussagen der Befragten geben Aufschluss darüber, dass die Formalisierung der informellen Kommunikation aktuell ein prioritäres Handlungsfeld ist, da die vertikale und horizontale Kommunikation über alle Ebenen hinweg essenziell für die Schaffung von Vertrauen ist sowie eines ganzheitlichen Verständnisses der Grundsätze wie der Nachhaltigkeit. Verantwortungsbewusstsein kann nur für etwas entwickelt werden, was man versteht und internalisiert hat, und dies hängt in erheblichem Maße von den Erfahrungen, die gemacht wurden, ab. Verantwortung ist ein wesentlicher Bezugsrahmen für alle Werte und in jedem Menschen als Potenzial angelegt. Die Erfahrungen, die eine Person in ihrer kulturellen und sozialen Umwelt macht im Sinne der „primären Sozialisation“ (vgl. Bourdieu, 1976) prägen die Entwicklung dieses Potenzials im Zuge der Habitusformation (vgl. Bourdieu und Passeron, 1973). Es müssen daher Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die verantwortungsvolles Denken und Handeln fördern, da dies eine wesentliche Grundlage für die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung ist. Die Entwicklung von Denk- und Handlungsstrukturen ist eine aktive Leistung von Personen, die wiederum von dem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext und den vorherrschenden Rahmenbedingungen abhängig ist. Die in den Individuen vorhandenen Verhaltensdispositionen sind auf Lernen und Lehren angewiesen, wobei es auf die richtige Methodik ankommt, da ansonsten die Entwicklung negativ beeinflusst oder gar verhindert werden kann.

Aktuell wird diese Form von Verantwortungsbewusstsein in Ägypten nicht gefördert, insbesondere aufgrund des Hierarchiegefüges, wodurch Anweisungen, die von der oberen Hierarchieebene ausgehen, auf der Durchführungsebene nicht reflektiert und hinterfragt oder im Zweifelsfall kritisiert werden dürfen. Ägypten zählt zu den Kulturen, die eine hohe Machtdistanz aufweisen, wobei Entscheidungsprozesse einem *top-down* Ansatz folgen und zwischen Machtdistanz und Partizipation ein umgekehrt proportionaler Zusammenhang besteht (vgl. Hofstede et al., 2010).

Zusammen mit der Dimension der Unsicherheitsvermeidung, beeinflusst die Machtdistanz in hohem Maße das Denken über Organisationen hinsichtlich der Machtstrukturen und Entscheidungsträger, sowie auch das Handeln und Verhalten, was sich im ägyptischen Kontext darin reflektiert, dass Verantwortlichkeiten abgeschoben werden, da es keine entsprechende verankerte Fehlerkultur gibt, die für die Etablierung eines Fehlermanagement-Systems jedoch vorausgesetzt wird (vgl. Hochreither, 2004). Verantwortung beschränkt sich in Ägypten meist auf den familiären Kontext, da es sich um eine kollektivistische Kultur handelt, wobei die umfassende elterliche Sorge für die Kinder später umgekehrt wird und sich die erwachsenen Kinder um ihre Eltern kümmern und die finanzielle und personelle Verantwortung tragen. Verantwortung kann im Sinne der *Montessori Pädagogik* auch durch Partizipation im Bildungssystem angeregt werden, wobei Kinder im frühen Alter bereits ermutigt werden, eigene Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren, sowie auch die der anderen abzuwägen. Dazu gehört auch die Zumutung von Aufgaben zur Übernahme von Eigenverantwortung und die aktive Mitwirkung bei der Festlegung von Zielen und der Gestaltung von entsprechenden Rahmenbedingungen (vgl. Güthoff/Sünker, 2001).

Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, dass die Bereitstellung von Schulungen und Trainings für die Lehrkräfte nicht ausreichend ist, sondern vielmehr eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne eines lebenslangen Lernansatzes erforderlich ist, wobei zum einen entsprechende förderliche Rahmenbedingungen bereitgestellt und Räume, Situationen und Atmosphären geschaffen werden müssen für systematisches Reflektieren, Experimentieren und Innovieren. Besonders im Kontext der heutigen Wissensgesellschaft und der Informationsflut, die mit einer Zunahme an Unsicherheit einhergeht, spielt die personale Komponente insbesondere für den Lehrerberuf und die anzustrebende Professionalität eine wichtige Rolle (vgl. Bayer et al., 1997; Schaffenrath, 2008) mit Blick auf die Überprüfung, Vergewisserung und gegebenenfalls Modifizierung von bisherigen berufsbiographischen Erfahrungen und Deutungsmustern (vgl. Lederer, 2014: 602). Als einer der vier Lerndimensionen impliziert Meta-Lernen die Reflexion über die verfügbaren Wissensbestände, Fähigkeiten und Charakterqualitäten sowie deren stetige Weiterentwicklung mit Blick auf die Zukunft (vgl. Fadel et al., 2015). Reflexion bleibt dabei nicht auf selbstbezügliche und selbstzweckhafte Denkprozesse begrenzt, sondern muss am Ende auch in konkrete Handlungen übergehen, die ihrerseits wieder einer Reflexion bedürfen, wonach Bildung „Reflexion der Praxis, damit gleichzeitig Anstoß für eine verändernde Praxis“ (Faschingeder et al., 2005: 219) ist.

Der pädagogisch-didaktische Alltag ist nur selten von Bemühungen zur Förderung der Selbstreflexion und insbesondere der Ausbildung von autonomen, mündig-emanzipierten Persönlichkeiten gekennzeichnet. Vielmehr kann man auch im ägyptischen Berufsbildungskontext eine zunehmende Ausrichtung der Inhalte und Methoden entlang ökonomischer Funktionslogiken beobachten. Entsprechende Zielkategorien zur Förderung von Selbstreflexivität finden sich in den einschlägigen bildungspolitischen Positionspapieren und Lernzielbestimmungen nicht, da diese grundsätzlich im Widerspruch zur einer engen Verzahnung von Bildung und Religion einerseits und der Orientierung am Leitbild der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) und damit unmittelbaren Verwertung des Systemoutputs andererseits steht. Durch fehlende Einsicht bezüglich der Notwendigkeit, rigide Arbeits- und Lernbedingungen, die als unhinterfragt und unveränderbar empfunden werden, zu ändern und unflexiblen Organisationsstrukturen, werden die für eine Professionalität erforderlichen Reflexionsprozesse systematisch unterbunden (vgl. Lederer, 2014: 668).

### 15.2.3. TRANSFORMATION

#### **Prozesse**

##### Beschreibung

Wie gestalten sich Prozesse im Berufsbildungssystem und auf welchen Ebenen finden sie statt? Es sind zunächst unterschiedliche Formen von Prozessen zu unterscheiden, die in diesem Abschnitt behandelt werden. Es geht dabei um den aktuellen Transformationsprozess, Rekrutierungsverfahren der Lehrkräfte und die Bewertungs- und Evaluationsmechanismen. Die Prozesse beziehen sich dabei auf unterschiedliche systemische Ebenen: Die individuelle Ebene, die Ebene der Organisation (institutionelle Ebene) sowie die gesamte Berufsbildungslandschaft im weiteren Sinne.

##### *Individuelle Ebene*

Die Personen, die in den Transformationsprozess involviert sind, erhalten kein spezielles Training, da dies nach Aussagen des Befragten zufolge zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde, und am Ende nichts passiert, weswegen man nach dem Motto „learning by doing“ arbeitet. Das heißt, es gibt keine konkrete Planung und keine Stellenbeschreibungen für den Transformationsprozess. Auf individueller Ebene ist insbesondere ein Mentalitätswandel erforderlich, der sich jedoch nicht sofort realisieren lässt, sondern ein bis zwei Jahrzehnte in Anspruch nimmt. Für die Umsetzung der geplanten Transformation werden Personen benötigt, die das Vorgehen wirklich verstehen. Die meisten werden sagen, sie haben es verstanden, was in Wirklichkeit jedoch nicht der Fall ist. Damit ein reales Verständnis dafür geschaffen werden kann, ist zunächst eine Genauigkeit der Begrifflichkeiten erforderlich, also die Formulierung von Begriffen und Bedeutungen. Dieser Mangel an Verständnis ist nach Aussagen eines Experten charakteristisch für die arabische Welt. Daher wäre es notwendig mehr kontextuale Aspekte zu integrieren.

##### *Institutionelle Ebene*

Auf institutioneller Ebene werden im Zuge des Modernisierungsprozesses aktuell zwei Institutionen etabliert, in welchen auch diverse Akteure und Institutionen in unterschiedlichem Ausmaß involviert sind: Zum einen die Behörde für Qualitätssicherung und Akkreditierung (EDQAAEN) und die Akademie für Berufsschullehrerbildung (TVETA). Hinzukommt eine zentrale Einheit für Qualitätssicherung im Ministerium (CEQAT).

##### Qualitätssicherungsbehörde (EDQAAEN)

Es gibt bereits eine Behörde für die Akkreditierung von akademischen Programmen (NAQAAE). Die neue Behörde soll den kompetenzbasierten Ansatz überprüfen, in Bezug auf die Anwendung des kompetenzbasierten Ansatzes und der dazugehörigen Elemente im Unterricht. Sie soll außerdem neue Arbeitsplätze schaffen, jedoch gibt es nach Aussagen eines Befragten keine klaren Strukturen und Prozesse (I5, 246-269). Die Aufteilung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ist unklar, denn es soll außerdem ein Bereich für Berufsbildung aus der bestehenden NAQAAE-Behörde ausgegliedert werden, der für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung zuständig sein soll und bereits in geringem Ausmaß in den regionalen Einheiten implementiert wurde (I8, 164-175).

Für den Prozess der Etablierung der neuen Qualitätssicherungsbehörde wurden als Referenz die 136 Kriterien der bestehenden Behörde NAQAAE genommen und überprüft, welche für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung fehlen. Anschließend wurde dies auf die internationale Ebene ausgeweitet und Benchmarking-Modelle zur Hilfe gezogen.

### TVETA-Akademie

Analog zu der NAQAAE für die Qualitätssicherung im akademischen Bereich, gibt es für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen bereits eine Behörde – die *Professional Academy for Teachers (PAT)* – wo die Berufsbildung jedoch bislang vernachlässigt wurde. Ein Interviewter hält einen Rückfall in die alten Muster der Bürokratie und Routinen für denkbar, was einer Modernisierung und Verbesserung des Systems zuwiderläuft. Die Akademie ist insbesondere für das Bildungsministerium zuständig und deckt damit nicht die komplette Breite der Berufsbildungslandschaft ab. Der Qualifikationsprozess in der Akademie folgt einem Input-Output-Prozess, wobei die Lehrkräfte anfangs bewertet werden, entsprechende Schulungen erhalten und mit der Erwartung eines bestimmten Outputs, am Ende nochmals bewertet werden.

Die Etablierung der TVETA Akademie erfolgt ebenso gemeinsam mit externen Akteuren bzw. Experten, die den Lehrerbildungsprozess modern gestalten sollen. Dabei soll die Akademie laut Aussagen eines Befragten analog die Funktion des deutschen Studienseminars haben, was der zweiten Phase der Lehrerausbildung entspricht. In der Akademie soll sowohl Aus- als auch Weiterbildung stattfinden, also *Pre-Service* und *In-Phasing*. In einem sogenannten *In-Phasing* soll zunächst eine gewisse Basisqualifizierung für die Absolventen von ingenieurwissenschaftlichen Studienprogrammen stattfinden. Es sollen regionale Zentren etabliert werden, die als Satelliten der zentralen TVETA fungieren und eine Plattform für Junglehrer bieten, wo sie sich regelmäßig treffen und austauschen können, entsprechend des Peer-Learning-Ansatzes, wo es pädagogischen und didaktischen Input geben soll (I11, 435-466). Es sollen außerdem Auswahlkriterien in Anlehnung an internationale Standards eingeführt werden, die als Grundlage für die Auswahl der Lehrkräfte gelten sollen. Sektorale Exzellenzzentren in den einzelnen Gouvernoraten sollen Fokus mit höherwertigen Technologien ausgestattet werden, um die moderne Didaktik anwenden zu können. Sie sollen dabei mit der zentralen Akademie verkoppelt werden und an ein Netzwerk von Firmen und Schulen angebunden werden, um die Reichweite zu erhöhen. Damit wird auch das Ziel verfolgt, einen Dialog über Qualität und Technologie auf sektoraler Ebenen anzuregen. Durch die Akademie soll die Qualität der Berufsbildung verbessert werden und es wird davon ausgegangen, dass sie die Berufsbildung „retten“ wird (I15, 241-248).

Hinsichtlich des Zeitplans ist vorgesehen, dass für die zentrale TVETA-Akademie in Kairo das Präsidialdekret Ende 2020 erteilt wird, woraufhin mit der Planung und Konzeption begonnen werden kann, sodass die Akademie in 2022/2023 voll funktionsfähig sein wird und bis 2030 jedes Gouvernorat mit einem entsprechenden Exzellenzzentrum ausgestattet wird. Ein anderer Befragter erwartet bereits die Inbetriebnahme der Akademie im Mai/Juni 2020 (I15, 95-127). Es soll zudem Berufsbildungsforschung betrieben werden sowie Aktionsforschung für Lehrkräfte um ihre Professionalisierung voranzutreiben, da Pädagogik bislang in Ägypten stark unterrepräsentiert ist (I11, 319-379). Derzeit ist neben der TVETA Akademie in Kairo zudem eine Berufsschulakademie eines Entwicklungspartners geplant, wobei analog zum anglosächsischen Modell „City and Guilds“ ein einheitliches Produkt weltweit angeboten wird. Es soll die Möglichkeit bestehen, dass die neu zu etablierende TVETA Akademie Trainings von dieser Einrichtung erhält.

### *Gesamtsystem*

#### Kompetenzbasierte Programme/Lehrpläne

Im aktuellen Transformationsprozess werden die Lehrpläne in kompetenzbasierte Programme transformiert, wobei der erste Schritt die Zusammenarbeit mit Industrievertretern ist, um zu eruieren, welche Aufgaben erforderlich sind, woraus dann entsprechende Kompetenzen abgeleitet werden. Das Endprodukt des Berufsbildes der Industrie ist das Anfangsprodukt des kompetenzbasierten Modells. In der bisherigen Lehrplanentwicklung wurden Experten mit der Verfassung von Lehrbüchern beauftragt, wobei diese dann von Experten auf höherer Ebene, Professoren von Ingenieursfakultäten, überprüft werden. Dabei war die Industrie bislang überhaupt nicht involviert, sodass der Bezug zum Arbeitsplatz nicht hergestellt wurde. Bislang wurden die Lehrpläne für insgesamt 36 Berufe von etwa 100 vorhandenen Ausbildungsberufen fertiggestellt und in 105 Schulen der 27 Gouvernorate als Pilotschulen implementiert. Für die Auswahl dieser Schulen wurden einige Kriterien zugrunde gelegt, darunter eine bestimmte Schüler- und Lehrerdichte, eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften und die Verfügbarkeit einer bestimmten Ausstattung. In einem anderen Projekt werden sogenannte „Best Practice“-Handbücher für die Berufsbildung entwickelt mit unterschiedlichen Themen: Qualität, Infrastruktur und IT, Steuerung und Kontrolle, finanzielle Fragen, rechtliche Fragen, kompetenzbasierte Lehrpläne, sowie Lehrkräfte und Studenten. Internationale Standards dienen dabei als Maßstab für die Entwicklung der Handbücher und sollen dem Ministerium als Leitfaden dienen.

#### Befürworter und Kritiker der aktuellen Reform „Technical Education 2.0“

Es gibt wie in jedem Reformversuch oder Wandlungsprozess Akteure, die diesen Prozess befürworten und Akteure, die ihn ablehnen. Die Befürworter bzw. Träger der Reform setzen große Hoffnungen in das Projekt, da ihrer Auffassung nach, der politische Wille, das *Commitment* und die Finanzierung vorhanden ist und sich die Auswirkung in der Zukunft zeigen wird, da die Umsetzung noch bis zu einem Jahrzehnt benötigen wird (I1, 157-164). Bis eine ausreichende Anzahl an Lehr- und Führungskräften qualifiziert werden, benötigt es viel Zeit. Ein Wandlungsprozess lässt sich derzeit schon beobachten, wenngleich auch die Frage nach der Nachhaltigkeit offen ist. Nach Aussagen eines Interviewten hat sich die Denkweise der Akteure verändert. Auch die Mentalität der Eltern und der ägyptischen Gesellschaft befindet sich seines Erachtens in einem Wandlungsprozess, was sich daran festmacht, das mehr über die Beschäftigungsfähigkeit gesprochen wird (I3, 134-158). Dabei wird auch auf das Dokument der neuen Berufsbildungsreform verwiesen, welches eine Art „Roadmap“ darstellt und bereits ein erster Schritt in die richtige Richtung ist. Die Position des Bildungsministeriums und ihre Arbeitsweise haben sich verändert, und die Schlüsselbotschaft konnte während eines zwei ein halb-Tage Trainings vermittelt werden. Die Einführung der „Technological Colleges“ versucht den kulturell und sozial stimulierten Akademisierungsdrang aufzufangen, indem ein Diplom im Fachbereich der Berufsschulabsolventen angeboten, sowie auch der Zugang zu Hochschulen für einen Bachelor-Abschluss ermöglicht wird. Die Bewertung der Auszubildenden folgt einem anderen Prinzip, wonach sie hinsichtlich ihrer Kompetenzen bewertet werden und entsprechend des Ergebnisses ein Diplom oder aber einer Anerkennung der Kompetenzen erhalten, mit der sie sich Zugang zum Arbeitsmarkt verschaffen. Dieser Prozess wird nach Aussagen eines Befragten als lernerzentriert verstanden (I10, 505-539). Eine interviewte Person bezieht die positive Entwicklung lediglich auf das eigene System und offenbart die Unwissenheit bezüglich der anderen Akteure und Institutionen.



Einige der Befragten sehen im neuen Reformprogramm „Technical Education 2.0“ kein neues Berufsbildungssystem, sondern bewerten dies lediglich als Re-branding des bestehenden Berufsbildungssystems. Dabei werden die Berufsschulen in sogenannte „Applied Technology Schools“ umbenannt, um nach außen hin den Anschein eines Modernisierungsprozesses zu erwecken, wohingegen sich auf systeminterner Ebene und inhaltlich nichts Bedeutendes geändert hat. Die Reform wird dabei als neuer Versuch gewertet, jedoch kein neues Konzept oder ein neuer Weg gesehen. Die Kritiker verweisen dabei auf die bisherigen Versuche, die bislang fehlgeschlagen sind. Dabei geht dieser Prozess vom politischen System aus, welches das Wirtschaftssystem um Investition in das System bittet, aber eigentlich gar nichts von dem Management und der Führung einer solchen Schule versteht. Geld fließt somit vom Wirtschaftssystem zum politischen System, wobei am Ende nichts am System geändert wird. Als Kritikpunkt an der neuen Reform werden das Knowhow und die Kompetenzen zur tatsächlichen Umsetzung der Reform erwähnt, da es nicht ausreicht diese Lehrpläne auf Papier zu präsentieren (I3, 107-130). Es gibt kein wirkliches wissenschaftlich fundiertes Change-Management, was jedoch für einen Transformationsprozess einen wichtigen Erfolgsfaktor darstellt.

#### Aufnahme- und Bewertungsprozesse

Die Aufnahmeverfahren und Bewertungsprozesse unterscheiden sich bei den unterschiedlichen Anbietern beruflicher Bildung. Oftmals handelt es sich um ein mehrstufiges Auswahlverfahren, um das bestehende Wissen und die Kompetenzen zu testen. Bei der Rekrutierung von Lehrkräften wird auch auf die Expertise von internationalen Akteuren zurückgegriffen, die entsprechende Assessments durchführen, um den Wissensstand zu ermitteln und auch die pädagogischen Kompetenzen prüfen. Die Kandidaten werden dabei auf ihre Expertise hin überprüft, was sowohl die Fachkompetenz als auch die pädagogische Kompetenz beinhaltet, darunter ihre Fähigkeit Wissen zu vermitteln und mit den Schülern zu kommunizieren. Man versucht zu identifizieren, welche Motivation die Kandidaten mitbringen, da sich einige auch nur bewerben, weil sie in ihrem Berufsfeld keine entsprechende Beschäftigung gefunden haben. In einigen Fällen läuft die Rekrutierung der Lehrkräfte über einen externen Entwicklungspartner, welcher einen bestimmten Pool an Lehrkräften zu Verfügung hat. In einem Berufsschulmodell ist das Rekrutierungsverfahren ein mehrtägiger Prozess, bestehend aus einem Interview, drei Tagen Aufnahmeprüfung und drei Monaten Probezeit, da nach Aussagen des Befragten nicht irgendwer Lehrer werden kann (I8, 348-386). In einem anderen Modell ist das Einstellungsverfahren ein technisches Assessment, mit dem Ziel die Persönlichkeit des Kandidaten besser kennenzulernen und seine Eignung für den Lehrberuf zu bewerten. Ein Interviewter beschreibt ein neues System, wobei die Lehrkräfte nicht sofort nach ihrem Hochschulabschluss eingestellt werden, sondern zunächst über ein Jahr Computerkenntnisse (ICDL) erwerben, pädagogisches Training in verschiedenen dafür spezialisierten Universitäten erhalten und ihre Leistung von einem Schulleiter dokumentiert und in einem Abschlussbericht festgehalten wird (I15, 232-236).

Nach Aussagen eines Experten gibt es keine Auswahlkriterien, weil diese oftmals nicht erfüllt werden können, da der Anspruch zu hoch ist. Folglich setzt man lieber keine Kriterien als nur schwache Kriterien. Auch wird die Nichtexistenz von Kriterien und akademischen Voraussetzungen darauf zurückgeführt, dass Zeugnisse und Abschlüsse inhaltlich keine Aussagekraft haben, da es keinen Konsens bezüglich der Qualität und der Kriterien gibt, sondern hier ein hohes Maß an Inkonsistenz herrscht.

Entsprechend der dominanten informalen Kommunikationsstruktur, findet auch die Rekrutierung von Lehrpersonal vielfach durch diese Art von Kommunikation statt, wobei persönliche Beziehungen eine große Rolle spielen. Es wird aufgrund des Misstrauens in den Leistungsoutput des Bildungssystems auf persönliche Beziehungen zurückgegriffen. Das wird als einzige Möglichkeit der Selektion gesehen. Letztlich werden Personen nicht aufgrund ihrer Fähigkeiten, sondern vielfach aufgrund subjektiver Bewertungen und Beziehungen eingesetzt, wodurch Stellen durch Personen besetzt werden, die möglicherweise nicht die dafür erforderlichen Kompetenzen mitbringen. Bei der Auswahl von betrieblichen Trainern gibt es keinen Auswahlprozess, sondern es werden *ad hoc* Mitarbeiter mit langjähriger Erfahrung im System und entsprechenden fachlichen Kompetenzen ernannt, die dann ein Training leiten, coachen und überwachen sollen. Die Entscheidung wird vom Abteilungsleiter getroffen. Wenn es konkrete Stellenausschreibungen gibt, sind dies oftmals standardisierte Verfahren privater Anbieter, die dann möglicherweise vom Ausland gesteuert werden und als solche eher unbedeutend für das ägyptische Berufsbildungssystem sind.

Die theoretischen und praktischen Prüfungen werden von der Schule selbst erstellt, durchgeführt und korrigiert (I3, 101-102). Bei Kooperationen mit dem Betrieb finden keine Prüfungen statt, sondern lediglich eine Evaluierung in bestimmten zeitlichen Abständen, und in manchen Bereichen gibt es auch keine formale Evaluierung, sondern man lernt während des praktischen Arbeitens. In den technischen Abteilungen gibt es auch keine systematischen Prüfungen.

Die Bewertung von Lehrkräften erfolgt durch ein Feedbacksystem nach dem Performance-Evaluation Ansatz, sowie einem Feedback der Schüler. Andere Mechanismen sind Assessments durch die technischen Leiter, was einmal im Jahr stattfindet. Bei Kooperationen mit externen Akteuren und Experten finden Unterrichtsbeobachtungen, individuelle Beratungen und Feedback-Gespräche statt. Das Feedback wird in die Bewertung der Lehrkräfte eingespeist. In einem Modell findet eine formative Bewertung, also die Bewertung für das Lernen und die summative Bewertung, also die Bewertung des Lernens statt. Die prozentuale Verteilung von formativ, summativ und verhaltensspezifisch erfolgt dabei im Verhältnis 60-30-10. 80% der Evaluierung ist dabei praktisch ausgerichtet (I16, 524-531) Für die summative Bewertung, die sowohl eine mündliche als auch eine schriftliche Prüfung beinhaltet, sollen Experten aus der Industrie eingeladen werden.

### Interpretation

Ägypten zählt nach Edward T. Hall (1976) zu den sogenannten *high-context* Kulturen, in welchen Unklarheiten und Unsicherheiten oftmals durch semantische Rhetorik verdeckt werden. Die arabische Sprache enthält in ihrem Wortschatz viele Wörter, die diese Semantik unterstützen. Der Transformationsprozess wird nicht *from within*, das heißt von innen heraus gestaltet, sondern vielmehr einem *top down* Ansatz folgend, wonach die Entscheidungsfindungsprozesse von den obersten Hierarchieebenen ausgehen und über die Köpfe aller anderen Beteiligten und Betroffenen Stakeholder implementiert werden, was dem Prinzip des *New Change Leadership* (Fullan, 2014) und einer modernen Organisation widerspricht. Die Planung ist ein zentraler Baustein in einem Transformationsprozess und wird im aktuellen Geschehen in der Berufsbildungslandschaft quasi übersprungen, wodurch ein Chaos im System entsteht. Die Planung ist bei Luhmann die „Entscheidung über Entscheidungsprämissen“ (vgl. Luhmann, 2000), das heißt durch die Planung wird die grundlegende Richtung der Organisation festgelegt. Dies geschieht über das Personal, die Programme und die Kommunikationswege, die zu den sogenannten entscheidbaren Entscheidungsprämissen zählen, wohingegen die Organisationskultur im Sinne einer unentscheidbaren Entscheidungsprämisse einem Transformationsprozess im Weg stehen kann. Folglich ist die Einleitung eines kulturellen Wandels für eine Transformation des ägyptischen Berufsbildungssystems in Richtung eines zukunftsweisenden Systems grundlegend.

Die neu zu implementierenden Institutionen lassen die Frage nach der Nachhaltigkeit ihrer Strukturen und ihres Einflusses auf die Nachhaltigkeit des Gesamtsystems aufkommen. In der Vergangenheit sind Versuche, neue Strukturen und Institutionen mit vergleichbaren Aufgaben zu implementieren, gescheitert. Dabei wurde keine Analyse der Gründe des Scheiterns vorgenommen, sondern vergangene Versuche wurden vergessen und neue Versuche an gleicher Stelle gestartet. Dadurch wurden auch Parallelstrukturen entwickelt, wenn Strukturen mit den gleichen Aufgaben über die bereits existierenden gestapelt werden, wodurch die Möglichkeit von Duplizierungen entsteht, die zu einer Verstärkung der Systemkomplexität führen. Der Aufbau neuer Strukturen führt zudem zu einer Steigerung der inneren Komplexität mit dem Ziel die äußere Komplexität zu reduzieren, was jedoch nur bei klaren Kompetenzverteilungen und Zuständigkeiten möglich ist (vgl. Luhmann, 1984; 2000). Die Strukturen verweisen zudem auf Widersprüchlichkeiten des Systems: Das staatliche Berufsbildungssystem wurde als Teil des allgemeinbildenden Schulwesens konzipiert, weswegen die Lehreraus- und -weiterbildung sowie Qualitätssicherung als Elemente des Bildungssystems im weiteren Sinne operationalisiert wurden, ohne eigenständig Elemente für das berufliche Bildungssystem zu etablieren, womit diese für die Reproduktion der eigenen Operationen im Sinne der Autopoiesis fehlen.

Die Zielsetzung der neuen Qualitätssicherungsbehörde ist nicht eindeutig, was darauf schließen lässt, dass von außen herangetragene Anforderungen erfüllt werden, ohne damit notwendigerweise zur Verbesserung des Systems beizutragen. Wenn neue Behörden etabliert werden ohne die entsprechenden Kriterien und Strukturen festzulegen, wird am eigentlichen System nichts geändert, sondern lediglich ein zusätzliches Element in die ohnehin schon komplexe Berufsbildungslandschaft hinzugefügt. Die Akkreditierung ist ein Proxy für die Qualität von Bildungseinrichtungen, Abschlüssen etc. Dabei verlassen sich Studierende und Eltern auf die Qualitätskontrolle des Akkreditierungssystems, anstatt der individuellen Betrachtung der einzelnen Aspekte der Bildungseinrichtung.

Dies hat zur Folge, dass Akkreditierungsstandards zwangsläufig einen Fokus auf externe Leistungsindikatoren sowie einen gewissen Aussortierungsmechanismus von Studierenden schaffen, was dem Ziel der individuellen Förderung und der Inklusion zuwiderlaufen kann. Gerade wenn Schüler nach ihrer Leistung beurteilt werden und diese Ergebnisse ihre Zukunftschancen beeinflussen, wird die extrinsische Motivation durch die Akkreditierungsstandards und gleichzeitig die intrinsische Motivation für den eigentlichen Lernprozess abgeschwächt. Akkreditierungsfaktoren können die Marktplatzfunktion von Bildungsinstitutionen betonen, was den wirtschaftlichen Fokus der Bildung untermauert und die soziale Funktion von Bildungssystemen überlagert, und somit die Dynamik weg von der persönlichen Weiterentwicklung im Sinne der *Personal Mastery* (vgl. Senge, 2012) hin in Richtung extrinsischer Ziele und einem verstärkten Wettbewerb zwischen Studierenden und unter Bildungsinstitutionen verlagert (Fadel et al., 2015: 25f.) Einzelne Staaten sehen sich dabei entsprechend der Logik der *Two-level Game* – Theorie von Robert D. Putnam (1988) gezwungen, ihre Agenden mit Qualitätsdiskursen und Standardisierungen zu füllen, um global Anschluss zu finden, wobei eine Ausrichtung am Qualitätsmanagement einer Orientierung der staatlichen Einrichtungen am Modell des Wirtschaftsunternehmens entspricht.

Die Aussagen zur neuen TVETA-Akademie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen verdeutlichen die Instabilität der Strukturen, die schnell wieder in alte Muster und Routinen verfallen, was einen nachhaltigen Transformationsprozess erschwert. Dabei zeichnet sich derselbe Etablierungsprozess wie in der Vergangenheit ab, wonach einzelne Bausteine des Berufsbildungssystems errichtet werden und so die Fragmentierung und Komplexität verstärkt werden. Zugleich werden Lehrkräfte als Trivialmaschinen (vgl. Förster, 1995) behandelt unter der Annahme eines linearen Prozesses, welcher die Professionalität untergräbt.

Es findet auch hier eine Einbindung von Experten statt, die mit einem Spezialwissen kommen und das System anhand der eigenen Denkstrukturen und Modelle beobachten, wiewohl sich die Strukturen der Lehrerbildung im ägyptischen Berufsbildungssystem grundsätzlich von den Strukturen in anderen Bildungssystemen unterscheiden. Es werden viele neue Strukturen und Konstellationen konzipiert, die einer präzisen Beschreibung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten bedürfen, sowie auch klarer Kommunikationswege zwischen diesen Stellen. Die Etablierung dezentraler Strukturen darf nicht nur formal stattfinden, sondern muss mit einer realen Delegation von Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen einhergehen, die eine gewisse Autonomie und Unabhängigkeit von der Zentralregierung genießen. Es zeigt sich, dass insgesamt hohe Erwartungen an die neue Akademie gesetzt werden, die mit der Hoffnung einer grundlegenden Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung einhergeht. Politikgestaltungs- und Kontrollfunktion sind bislang gebündelte Zuständigkeiten der Zentralregierung, wodurch ein effektives Monitoring und eine Projektevaluierung erschwert wird.

Durch die Bereitstellung einheitlicher Produkte analog zu dem erwähnten *City and Guilds* Modell geht eine Ökonomisierung der Bildung und Berufsbildung einher, was den Anforderungen von systemischen und strukturellen Anpassungen nicht gerecht wird. Dem liegt ein pragmatisch-funktionalistisches Bildungsverständnis sowie wirtschaftliches Interesse zugrunde, was einer humanistischen, an der Persönlichkeitsentfaltung und –entwicklung orientierten Bildungsidee diametral entgegensteht. In diesem Kontext spricht der amerikanische Soziologe Ritzer von einer „McDonaldisierung der Bildung“ (vgl. Ritzer, 2006), da analog zum sogenannten *Big Mac Index* ein global identisches Produkt mit gleicher Qualität unabhängig von Herkunft und Sozialisation hergestellt werden soll.

Diese Sichtweise entspricht dem Menschenbild des „*homo oeconomicus*“, im Sinne eines rational handelnden, nutzenmaximierenden Individuums. Mit der Vereinheitlichung wird Berufsbildung als ein Investitionsgut deklariert und damit eine Form des Kapitals. Eine derartige Standardisierung kann das Gegenteil dessen bewirken, was eigentlich intendiert wurde. Als funktionales Äquivalent zu industriellen Fertigungsprozessen wird die Standardisierung somit den kognitiven Lern- und Entwicklungsprozessen nicht gerecht.

Die Etablierung von Kriterien für die Auswahl von beruflichen Schulen für den Transformationsprozess impliziert eine systematische Selektion, die mit einer Verstärkung der Ungleichheit einhergeht und zugleich die soziale Nachhaltigkeit vernachlässigt, wenn gerade diejenigen Schulen ausgewählt werden, die einen bestimmten Qualitätsstandard erreicht haben, wohingegen die Schulen vernachlässigt werden, deren Transformation gerade am dringlichsten scheint. Über die Selektionsfunktion werden die Strukturen des Systems automatisch reproduziert, wobei die unterschiedlichen Projekte und Strukturen innerhalb der Reform zu Duplizierungen führen, mit der Folge, dass nicht klar ist, welche Kriterien und Richtlinien Gültigkeit besitzen und wie diese überprüft werden. Die Selektionsfunktion orientiert sich aufgrund der gestörten strukturellen Kopplung zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem nicht an dem Medium Zeugnisse und Abschlüsse, sondern an den persönlichen Beziehungen als funktionales Äquivalent dazu. Damit wird die Funktionsweise des Wirtschaftssystems in gewisser Weise aufrechterhalten, jedoch mit negativer Auswirkung auf das Bildungssystem und seine Funktionsfähigkeit.

Bei der Etablierung eines neuen Bewertungsmechanismus im Wirtschaftssystem muss die Anschlussfähigkeit gewährleistet werden, zumal die Anerkennung von Kompetenzen auf einer gewissen Vertrauensbasis beruht, die aktuell nicht vorhanden ist. Es sind vereinzelt Erfolge in Pilotprojekten zu beobachten, wobei diese Erfolge keinen Eingang in die Kommunikationsprozesse auf Gesamtsystemebene finden und somit der Fragmentierung als zentraler Herausforderung nicht entgegenwirken, sondern diese geradezu verstärken. Eine Bewertung der Leistung des Personals durch die Schulleitung erfordert die Entwicklung entsprechender Kompetenzen durch eine zielgerichtete Ausbildung. Mitglieder der Deputation der Hamburger Behörden für Wissenschaft und Forschung sowie für Schule, Jugend und Berufsbildung forderten bereits Ende 1998 für Hochschulen einen strukturierten Ausbildungsgang für Schulleiter mit den Schwerpunkten Personalführung, -beurteilung, -entwicklung, Budget- und Bauplanung, Öffentlichkeitsarbeit und Elternberatung. Als das zentrale pädagogische Steuerungsorgan müssen Schulleiter gute Führungskräfte sein und benötigen dafür konzeptionelle Visionen, Führungsstärke sowie auch finanziellen Sachverstand (vgl. Struck und Würtl, 2001).

Die UNESCO entwickelte 2015 in ihrem Report „*unleashing the potential*“ einen integrierten analytischen Ansatz, mit dem das Bildungs- und Ausbildungssystem eines Landes durch drei Brillen betrachtet wird, die den externen Anforderungen an die Bildung und Berufsbildung entsprechen, die bislang in nur unzureichendem oder unausgewogenem Maße erreicht wurden.

Der Analyserahmen kombiniert Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in einer ausbalancierten und systematischen Art und Weise. Dabei plädiert der Ansatz für eine analytische Herangehensweise, die den entsprechenden Reformen vorausgeht und diese begleitet, womit eine proaktive Haltung bei der Formulierung der Beiträge zu einer ganzheitlichen Entwicklung erzielt wird.

Die jeweiligen kontextspezifischen Herausforderungen bestimmten dabei, auf welche der Brillen der Fokus des Systems gelegt wird, wobei eine gewisse Flexibilität zugrunde gelegt wird, die eine Anpassung entsprechend der Änderungen der Anforderungen und Herausforderungen ermöglicht.

### 1. Analysebrille: Wirtschaftswachstum

Hierbei wird der Frage nachgegangen, wie man Menschen mit dem Wissen, den Fähigkeiten, Haltungen und dem technologischen Knowhow ausstatten kann, die für eine Steigerung der Produktivität, ein nachhaltiges Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit erforderlich sind.

Auf der Mikroebene geht es dabei um die Bereitstellung von Fähigkeiten und Skills, die den Übergang vom Schulsystem ins Wirtschaftssystem erleichtern, um den Anforderungen des neuen Entwicklungsparadigmas zu entsprechen. Bei jungen Erwachsenen, die bereits in der Arbeitswelt sind, geht es um die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Auf Mikro- und Makroebene geht es darum, wie Berufsbildungssysteme zu mehr Wachstum und der Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen können. In manchen Fällen impliziert dies, einen strukturellen Wandel einzuleiten. Ein wichtiges Element hierbei ist die Beziehung zwischen der Berufsbildung und neuen Arbeitsformen, z.B. das Lernen am Arbeitsplatz, transversale Beschäftigungsfähigkeit etc. Der Wandel, der sich am Arbeitsmarkt vollzieht, erfordert flexible Beschäftigungsstrukturen, die wiederum transversale Kompetenzen voraussetzen, denn diese ermöglichen den Zugang zum Arbeitsmarkt und den Wechsel innerhalb und zwischen Wirtschaftssektoren. Zu diesen transversalen Kompetenzen zählen kritisches Denken, Kommunikation, Teamarbeit, Verhandlung, Anpassungsfähigkeit und Wissen über das eigene Lernen. Ein entsprechendes Repertoire an Fähigkeiten und Kompetenzen zu haben, ist eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung, da sie nicht die Entstehung neuer Arbeitsplätze garantieren, da dies vom Beschäftigungs- und im weiteren Sinne vom Wirtschaftssystem abhängt.

### 2. Analysebrille: Soziale Gerechtigkeit

Diese Brille leitet sich aus einem der Kernmandate der UNESCO ab: Die Sicherstellung von inklusiven und gerechten Lernmöglichkeiten. Durch diese Brille betrachtet wird der Frage nachgegangen, wer Zugang zur Berufsbildung in ihren verschiedenen Formen erhält und wie gleichberechtigte Lerner das Berufsbildungssystem nutzen können, um ihr Lernen zu verbessern und inwieweit Lerngelegenheiten geschaffen werden, die soziale Gleichheit und inklusive Entwicklung unterstützen. Die Analysebrille betont die Notwendigkeit des gleichberechtigten Zugangs zur Berufsbildung und gleichen Chancen für unterschiedlichen Lerngruppen sowie die Anerkennung, dass Berufsbildung in unterschiedlichen Settings zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Lebensspanne stattfindet. Es kann also hier gefragt werden: Gibt es politische Rahmenbedingungen, die den Zugang zur Berufsbildung für alle garantieren?

In einigen Ländern – darunter auch Ägypten – wird Berufsbildung mit dem Versagen bzw. der Verwehrung des Zugangs zu anderen Ausbildungsmöglichkeiten gleichgesetzt und somit die weniger Begünstigten des Systems „aufgefangen“.

### 3. Analysebrille: Nachhaltigkeit

Bei dieser Analyseperspektive wird von einem ganzheitlichen Ansatz ausgegangen, der die drei Nachhaltigkeitsdimensionen – soziale, wirtschaftliche und ökologische Nachhaltigkeit – integriert.

Im Rio+20 Abschlusspapier „*The future we want*“ wird betont:

*“We recognize that people are at the centre of sustainable development and, in this regard, we strive for a world that is just, equitable and inclusive, and we commit to work together to promote sustained and inclusive economic growth, social development and environmental protection and thereby to benefit all.”* (United Nations, 2012: 2)

Die Forderung nach Nachhaltigkeit ist eine transformatorische Herausforderung, da die Entwicklung moderner formaler Berufsbildungssysteme in Verbindung mit industriellen Produktions- und Konsumstrukturen stattgefunden hat, die den Anspruch der Nachhaltigkeit nicht erfüllen.

Diese Analysebrille betont die Notwendigkeit der größeren Berücksichtigung der wechselnden Nachfrage nach den Fähigkeiten für nachhaltige Entwicklungsprojekte nachzukommen und solche sozialen Kompetenzen zu fördern, die nicht die Möglichkeiten der zukünftigen Generationen beeinträchtigen (Marope et al., 2015: 146-170).

## Nachhaltigkeit der Projekte und Programme

### Beschreibung

Die meisten Projekte und Aktivitäten in der Berufsbildung sind nicht nachhaltig und funktionieren nur so lange, wie der entsprechende Entwicklungspartner involviert ist. Sobald sich dieser jedoch zurückzieht, verschlechtert sich die Situation und das System verfällt wieder in seine alten Muster. Die Vorgaben und Beschlüsse der Politik sind angesichts des Wechsels politischer Ämter meist nicht nachhaltig (I8, 125-138; 580-609).

Aus Sicht eines Befragten ist die Nachhaltigkeit bereits vorhanden, wobei er von einem „funktionierenden System“ spricht, in welchem noch einige Feinarbeiten zu leisten sind, um Programme eigenständig umzusetzen. Zu diesen zählen die Schulung von Berufsbildungspersonal, Personal für die Lehrplanentwicklung sowie Bewertungs- und Verifizierungsverfahren (I10, 235-272).

Die Aussagen der Befragten zeigen, dass dem Nachhaltigkeitsgedanken im ägyptischen Berufsbildungskontext kein einheitliches Begriffs- bzw. Konzeptverständnis zugrunde liegt, sondern seine Verwendung durch unterschiedliche Akteure vielmehr einem globalen Trend folgt. Der Begriff der Nachhaltigkeit findet sich in vielen Papieren und Dokumenten, darunter der Vision Ägyptens 2030 und der neuen Berufsbildungsreform, wobei es nach Aussagen eines Befragten nicht nur um die Dokumentierung, sondern insbesondere die Umsetzung, im Sinne eines „Buy-in“ geht (I10, 749-782).

Ein besonderes Modell beruflicher Schulen ist die SEKEM-Initiative, dessen Gründer Dr. Ibrahim Abouleish im Jahr 2003 den alternativen Nobelpreis erhielt<sup>37</sup>. Das Konzept der Nachhaltigkeit hat bei SEKEM einen besonderen Stellenwert und war von vorne herein ein Grundpfeiler der Initiative. Nach Aussage des Befragten ist die Idee der Nachhaltigkeit in SEKEM entstanden, wobei die vier Dimensionen der Nachhaltigkeit (Wirtschaft, Soziales, Kultur, Umwelt), die Grundlage bilden. Es wird ein sehr großer Wert auf Transparenz und Gerechtigkeit gelegt sowie die nachhaltige Investition des Gewinns in Schulen und die Zivilgesellschaft, wobei diese wiederum ein Gewinn für die Wirtschaft darstellen, im Sinne der von SEKEM bezeichneten „Economy of Love“. Ein wesentlicher Unterschied ist zudem, dass sich der Privatsektor bei SEKEM freiwillig an den Kosten beteiligt, was daran liegt, dass es sich hierbei um ein konsistentes und geschlossenes System handelt und insbesondere auch die vorherrschende Transparenz dafür sorgt, dass die Wertschöpfungskette für alle nachvollziehbar ist und so ein Vertrauen in die benachbarten Systeme besteht. Es finden außerdem regelmäßige Meetings für alle SEKEM-Mitglieder statt, um zu gewährleisten, dass alle in die Kommunikationswege eingebunden sind und ein gemeinsames Verständnis von Nachhaltigkeit vorherrscht (I8, 628-659).

### Interpretation

Die Ergebnisse lassen auf eine gewisse Unklarheit bezüglich der Funktionsweise von Systemen schließen. Es stellt sich dabei die Frage nach den Kriterien, die die Funktionsfähigkeit eines Systems determinieren. Nach Luhmann sind Systeme autopoietisch und selbstreferentiell und müssen alle Einheiten, die sie zur Fortsetzung ihrer Operationen benötigen, selbst erzeugen. Das Autopoiese-Konzept betont die Idee der Selbstorganisation (vgl. Probst, 1987), wonach Funktionssysteme ihre Strukturen aus dem System selbst heraus etablieren. Durch die Art ihrer Operationen unterscheiden sich Systeme von ihrer Umwelt, sodass sie „eigene Operationen nur rekursiv im Anschluß an die eigenen Operationen produzieren können und daß dafür Strukturen vorausgesetzt werden müssen, die nur durch eben diese Operationen auf- und abgebaut werden können“ (Luhmann, 1991: 13). Daraus folgt, dass die Systeme durch ihre Autopoiesis eigens ihre Einheit, die Grenze und zu verwertende Informationen bestimmen, wodurch sich die operative Geschlossenheit ergibt (vgl. Luhmann, 1984; 2000 & 2002). Im ägyptischen Berufsbildungssystem ist dieses Charakteristikum gesellschaftlicher Teilsysteme aktuell nicht identifizierbar, da eine gewisse Abhängigkeit von externen Akteuren und Systemen besteht, die in gewisser Weise auch die Kontrolle übernehmen. Die externen Akteure betrachten das System, eingeschlossen die Nachhaltigkeit der Projekte, mit einer bestimmten kulturellen Brille, wobei sie das System nicht in seiner Gesamtheit im Sinne eines vernetzten Denkens (vgl. Vester, 2002) betrachten, sondern den Fokus auf einen selektierten Ausschnitt des Systems legen, meist das eigene Projekt oder Programm. Als Vertreter von bestimmten Institutionen treten sie in einer bestimmten Rolle im System auf, wobei die entsprechenden Denk- und Handlungsmuster systemkonform sein müssen, da sie einen bestimmten Auftrag erfüllen und ein entsprechendes Bild der Organisation vermitteln müssen. Im Gegensatz zu Generalisten, betrachten Experten nur einen Ausschnitt der Realität, wobei diese Betrachtung wiederum aus einer bestimmten Perspektive erfolgt.

---

<sup>37</sup> <https://www.sekem.com/en/about/founders/dr-ibrahim-abouleish/>



Zusammenfassend lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass der Begriff der Nachhaltigkeit überwiegend ein Importprodukt aus der westlich-neoliberal untermauerten Terminologie ist mit entsprechender Übernahme in Strategiepapiere und Dokumente, jedoch kein empirisch fundiertes, tiefgründiges Verständnis bezüglich des Bedeutungsgehalts besteht. Gleichzeitig finden sich Widersprüchlichkeiten im System, wobei die gesellschaftlich verankerten und gelebten Denk- und Handlungsmuster einem holistischen Konzept der Nachhaltigkeit diametral entgegengesetzt sind, was sich beispielsweise in den Großprojekten der Regierung in der neuen administrativen Hauptstadt reflektiert. Dies steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem mentalen Modell der Gesellschaft und der entsprechenden Kurzzeitorientierung der ägyptischen Gesellschaft, die sich dadurch kennzeichnet, dass ein großer Wert auf Traditionen gelegt wird und es vor allem um die schnelle Erzielung sichtbarer Ergebnisse geht (vgl. Hofstede et al., 2010). Es geht vor allem um das Überleben im Hier und Jetzt und weniger um nachfolgende Generationen. Um sichtbare und zum Teil auch messbare Ergebnisse von Bildungs- und Berufsbildungsprojekten zu erzielen, sind nicht selten mehrere Jahre, wenn nicht gar Jahrzehnte erforderlich. Das Nachhaltigkeitskonzept ist im Kontext der SEKEM-Initiative nicht ein *Additum*, welches zu den anderen Komponenten des Systems hinzugefügt wird, sondern wird als integrativer Bestandteil der impliziten und expliziten Programme und Prozesse betrachtet. Dadurch ist das Konzept als solches in den mentalen Modellen und Einstellungen der SEKEM-Akteure internalisiert und konstituiert sich als essenzieller Bestandteil des persönlichen und professionellen Habitus, was sich wiederum auf das Lehren und Lernen in der beruflichen Schule auswirkt.

### Kooperationen

#### Beschreibung

Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Anbietern beruflicher Bildung und den Repräsentanten des politischen Systems, insbesondere auf Ministerialebene, gestaltet sich gemäß Aussagen der Befragten als schwierig. In einigen Fällen findet auch gar keine Zusammenarbeit statt oder der Austausch beschränkt sich auf die Kontrollfunktion des Staates. Die Kooperation scheitert meist daran, dass das politische System die vorhandene Struktur nicht ändern oder Kontrollfunktionen delegieren möchte (I4, 160-170). Durch die Hierarchiestrukturen sind Kooperationen auf unteren Ebenen teilweise auch schwerfällig, da auf dieser Ebene keine Entscheidungen getroffen werden können, sondern diese immer mit den obersten Hierarchieebenen rückgekoppelt werden müssen, was oftmals ein sehr zeitraubender und zäher Prozess ist.

Die Hauptakteure des politischen Systems sind das Bildungsministerium, das Hochschulministerium und Industrie- und Handelsministerium, wobei das Bildungsministerium als größter Anbieter den größten Einfluss hat. Zwischen den verschiedenen Ministerien gibt es keine systematisierte Kooperation, was dem Versuch der Etablierung einer sogenannten *community of practice* zuwiderläuft.

Es werden neben den Organisationsproblemen des politischen Systems auch Probleme auf der Personalebene erwähnt, da einzelne Personen mehr in die Politik involviert sind (I10, 569-656). Die Kooperation zwischen politischem System und externen Akteuren, die nicht Teil des Systems sind, aber in die Berufsbildung involviert, gestaltet sich dabei auch angesichts der kulturellen Differenzen schwierig. Zum Beispiel war es laut Aussagen eines Interviewten schwierig eine Liste mit allen beruflichen Schulen zu bekommen, die eine neue Ausstattung bekommen sollten. Auch wenn Meetings stattfinden, findet die Kommunikation eher auf informellem Weg statt, wo man – so ein Befragter – direkt durchruft, was wiederum durch den Aufbau von langfristigen Beziehungen geschieht (I10, 544-565). Das Verständnis und die Art der Durchführung von Meetings unterscheidet sich von der Auffassung anderer Akteure, wo es eine strikte Agenda mit Arbeitspunkten gibt und wo auch Entscheidungen getroffen werden.

Es gibt auch Abstimmungen zwischen den Hauptentwicklungshilfepartnern, insbesondere im Rahmen der neuen Reform, wobei es vor allem beim Austausch mit dem politischen System oder auch unter diesen Akteuren zu Konflikten kommt. Als Beispiel einer funktionierenden Kooperation zwischen diesen externen Akteuren wird die neu zu errichtende Lehrerfortbildungsakademie TVETA genannt, wo jedoch andere Akteure des Berufsbildungssystems nicht oder noch nicht involviert sind. Die Fragmentierung des Berufsbildungssystems wird insbesondere darauf zurückgeführt, dass die unterschiedlichen Akteure jeweils eine eigene Mission und Vision haben sowie unterschiedliche Auffassungen und Konzepte hinsichtlich des Kompetenzansatzes. Diese nebeneinander existierenden unterschiedlichen Akteure und Programme erschweren eine Bündelung dieser in eine einzige Institution (I16, 31-63). Die Fragmentierung wird dadurch verstärkt, dass diese auf allen Ebenen stattfindet, sodass auch die externen Akteure unterschiedliche Systeme und Produkte anbieten, denen andere Strukturen zugrunde liegen. Dabei werden wie im Falle des angloamerikanischen Modells der „City and Guilds“ standardisierte Produkte angeboten, die in einem anderen System verkauft werden (I11, 20-43). Bezüglich der Kooperation mit der Industrie erwähnt ein Befragter die Unterzeichnung von mehreren Absichtsabkommen (sogenannten Memoranda of Understanding) (I16, 285-397).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass das politische System nicht gewillt ist, die bestehenden Strukturen zu ändern, da bei großen Veränderungen stets mit Widerstand aus den eigenen Reihen zu rechnen ist. Nach Luhmann gelten geschichtlich stabilisierte Organisationskulturen „heute als wichtigstes Hindernis geplanter Innovationen“ (Luhmann 2000: 245). Gerade in Gesellschaften mit hoher Unsicherheitsvermeidung werden Innovationen und Reformen oftmals mit Skepsis und Angst betrachtet, und es wird versucht mit Regeln und Vorgaben dieser Unsicherheit entgegenzuwirken (vgl. Hofstede et al., 2010). Das Organisationssystem der Expertenorganisation oder „Profibürokratie“ nach Mintzberg (1992), liefert durch seine strukturelle Konfiguration und den dominierenden Koordinationsmechanismus der Standardisierung von Qualifikationen eine Erklärung für Innovationsprobleme und eine hohe Veränderungsresistenz, da diese Partizipation und Dialog (vgl. Senge, 1995) sowie ein hohes Maß an interdisziplinärer Zusammenarbeit und Kooperation erfordern (vgl. Schmerbauch, 2017: 83).

Die bestehende Struktur ist in den mentalen Modellen und dem kollektiven Habitus fest verankert und schwer aufzubrechen. Wenn sich das System als lernende Organisation (vgl. Senge, 1995) begreift, können Veränderungen unter den Beteiligten thematisiert und systematisch implementiert werden. Im vorherrschenden Hierarchiegefüge ist dies aktuell nicht gegeben. Anweisungen kommen von oben und müssen auf den unteren Hierarchieebenen ausgeführt werden. Das politische System und das Bildungssystem operieren als gesellschaftliche Funktionssysteme jeweils nach unterschiedlichen binären Codes, und die Informationen, die aus der Umwelt stammen, werden von den jeweiligen Systemen entlang ihrer Operationsmodi verarbeitet, weshalb nach Luhmann Systeme für den Kontakt mit der Umwelt auf strukturelle Kopplung angewiesen sind, um anschlussfähige Kommunikation zu ermöglichen, wobei die strukturelle Kopplung über ein bestimmtes Medium erfolgt. Das politische System nimmt eine Steuerungs- und Kontrollfunktion gegenüber dem Bildungssystem ein, wodurch Lehrkräfte in eine Dilemmasituation geraten, in der sie als Beamte Teil des politischen Systems sind und zugleich als Lehrkräfte Teil des Bildungssystems. Die Steuerung im Bildungssystem stellt eine Lenkungsabsicht des politischen Systems dar, wobei der Steuerungsvorgang aufgrund der Ungewissheit der systeminternen Verknüpfungen und Beziehungsstrukturen und die damit einhergehende Unsicherheit nicht mit kausalen Wirkungserwartungen belegt werden, sondern in Richtung und Qualität offenbleiben. Systemsteuerung ist in Anlehnung an Willke (1995) nur über den Umweg einer kontextuellen Intervention möglich und muss vom jeweiligen Zielsystem mithilfe des Systemcodes in die Eigenlogik übersetzt werden. Das politische System übt eine Kontrollfunktion über die staatlichen Berufsschulen in Ägypten aus, wobei die Vorgaben des politischen Systems im Bildungssystem auf Widerstand stoßen, sodass sie Irritationen im System generieren, was die Funktionsweise des Berufsbildungssystems auf lange Sicht hin gefährdet und die starke Fragmentierung mitbedingt. Durch das hohe Maß an Fragmentierung des Berufsbildungssystems gibt es wiederum mehrere strukturelle Kopplungen zwischen dem Bildungssystem einerseits und dem politischen System andererseits, welches durch die unterschiedlichen Ministerien repräsentiert wird, die in irgendeiner Weise in die Berufsbildung in Ägypten involviert sind, wodurch zusätzliche Komplexität geschaffen wird, zumal hier auch machtpolitische Ambitionen eine Rolle spielen, da diese Akteure durch ihre Platzierung in der Stakeholder-Matrix (vgl. Kapitel 10.1.1.) den größten Einfluss auf Veränderungen haben.

Die Einbindung von Akteuren aus kulturfremden Systemen sorgt für zusätzliche Komplexität, da sich die jeweils vorherrschenden mentalen Modelle und Auffassungen von Kooperationen in der Berufsbildung teilweise maßgeblich voneinander unterscheiden, mit der Folge von Divergenzen in der strukturellen Kopplung, insbesondere wenn diese Auffassungen auf diametral entgegengesetzten Prämissen fußen. Die Kulturdimensionen sind hier von entscheidender Bedeutung, unter anderem hinsichtlich des Zeitverständnisses, der Rolle von Beziehungen und der Art der Kommunikationen (vgl. Hofstede et al., 2010). Wenn auf der Seite des politischen Systems in Ägypten schließlich die jeweiligen Zuständigkeiten für die Berufsbildung nicht klar sind und es keine Stellenbeschreibungen, Planungen und formale Kooperationsstrukturen und –wege gibt, kommt es innerhalb des Systems entweder zu Duplizierungen von Funktionen oder Lücken durch die Nichtbesetzung von Stellen, wodurch die strukturelle Kopplung nach außen mit anderen Systemen behindert wird. Wenn externe Akteure durch Exportprodukte das System penetrieren, wie im Falle des anglosächsischen *City and Guilds*, geht damit eine Ökonomisierung der Bildung und Berufsbildung im engeren Sinne einher, wobei fertige Produkte auf einem anderen Markt angeboten und verkauft werden und diese nach utilitaristisch-funktionalistischen Kriterien definiert werden, was dem derzeitigen Trend zur Output-Orientierung entspricht (vgl. von Bargen, 2016).

Die Ergebnisse zeigen, dass eine systematische Kooperation auch für die nachhaltige Gestaltung einer Berufsbildung notwendig ist. Berufsbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Schnittstelle zwischen mehreren gesellschaftlichen Teilsystemen darstellt mit der Folge, dass das berufliche Bildungssystem von diesen unterschiedlichen Systemen irritiert und penetriert wird. Damit die jeweilige strukturelle Kopplung mit den gesellschaftlichen Teilsystemen funktioniert, müssen die Interessen unterschiedlicher Akteure auf den verschiedenen Hierarchieebenen berücksichtigt werden und die relevanten Stakeholder von Beginn an in die Planung, Ausarbeitung, Steuerung und letztlich Implementierung eingebunden werden. Bünning und Zhao (2006: 31f.) schlagen in diesem Zusammenhang folgende Klassifizierung vor, wobei auch die Einbindung von Akteuren anderer Systeme Berücksichtigung findet:

**TABELLE 22: KOOPERATIONSTRUMENTE ZUR EINBINDUNG UNTERSCHIEDLICHER ZIELGRUPPEN UND EBENEN**

Zielgruppen	Ebenen	Instrumente
Ministerien, Berufsbildungsinstitutionen, Kammern, Vereine, Firmen	Entscheidungsebene	Dialog über Berufsbildungssysteme, arbeitsmarktorientierte Berufsbildung
Direktoren, Planungsexperten, Berufsbildungsberater, Lehrplanentwicklungsexperten	Management- und Planungsebene	fortgeschrittenes Training in Berufsbildungsplanung, Mitarbeiterschulungen, berufliche Förderung, Management von Berufsbildungsinstitutionen, Lehrplanentwicklung
Berufsschullehrer, Ausbilder, Schulungs-Experten	Umsetzungsebene	fortgeschrittenes Training in technischen Bereichen, Berufsbildung, <i>train-the-trainer</i>

Quelle: Bünning/Zhao (2006: 31-32)

Schließlich zeigen die Ergebnisse auch, dass im ägyptischen Berufsbildungssystem Kooperationserklärungen in Form von Absichtserklärungen vorhanden sind, wobei es jedoch auf die konkrete Umsetzung in die Praxis ankommt, die dann angesichts der derzeitig vorherrschenden Rahmenbedingungen oftmals an ihre Grenzen stößt und folglich stillgelegt wird.

## **Das Management des ägyptischen Berufsbildungssystems und die Rolle der Führungskräfte**

### Beschreibung

Den Aussagen der Befragten zufolge zählt das Fehlen einer gut funktionierenden Verwaltung und eines systematischen Managements zu den größten Problemen des Berufsbildungssystems. In einem Fall wird diese Problematik durch die Angehörigkeit zu zwei politischen Systemen (Ministerien) noch verschärft, da so die Verantwortungsbereiche unklar sind. Die Befragten sehen im Management die Aufgabe, die Lehrkräfte zu motivieren und in ihrer Arbeit zu unterstützen, wobei es in Ägypten insbesondere um die Unterstützung des Verhaltens und der technischen Fähigkeiten geht. Bei der Motivation geht es um die Schaffung eines Anreizsystems, wo die Lehrkräfte eine gewisse Anerkennung erhalten, die nicht zwangsweise monetärer Natur sein muss. Es geht um einen Wandel der Führungspersönlichkeiten und des Managements, die systemtechnisch und personaltechnisch denken und handeln müssen, da sich der Charakter der Führungsperson auf alle Mitarbeiter auswirkt und entsprechend in ihrem Denken und Handeln reflektiert (I6, 26-55). Ein Interviewter bewertet die Verbesserung der Führungskraft für wichtiger als die Verbesserung der Lehrkräfte selbst, sodass man an der Schulung von Führungskräften ansetzen sollte und in ihren Kapazitätsaufbau investieren (vgl. I6, 26-55). Das Bildungsministerium hat sich aufgrund seiner eigenen Machtlosigkeit und der fehlenden Kompetenz der Verantwortung systematisch entzogen, und dies an andere Akteure eines externen Systems übergeben, womit auch die Funktionen der Führung und des Managements verbunden sind. Die Übertragung dieser Funktion wird als selten bzw. ungewöhnlich für ein Bildungsministerium bewertet (I10, 276-304).

Schulmanagementtheorien und –prozesse sind in Ägypten nicht sehr verbreitet, und die Auswirkung der Gestaltung von Schulmanagementprozessen auf das Lehrerhandeln im Unterricht wird den Aussagen eines Interviewten zufolge vielfach unterschätzt. Entwicklungshilfeorganisationen orientieren sich hier an Erfolgsmodellen aus ihren Herkunftsländern, zum Beispiel im Bereich Qualitätsmanagement das Kernaufgabenmodell aus Niedersachsen, wobei das Schulmanagement gemeinsam mit den Lehrern diejenigen Kernprozesse identifiziert, die die größte Qualitätsverbesserung bringen. Die Schul- und Qualitätsmanagementprozesse gemeinsam mit entsprechender Lehrerfortbildung dienen der Gestaltung eines Schulsystems, in dem guter Unterricht gemacht werden kann.

Die derzeitigen Entwicklungen im Bereich Management in Ägypten werden eher als problematisch und rückschrittlich bewertet, womit Bezug auf die Unterstützung und Verwaltung von Berufsschulen durch das Militär genommen wird. Insbesondere rechtfertigt die Argumentationsstruktur nicht diese Entwicklung (I11, 276-315).

### Interpretation

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass es kein systematisches Management des ägyptischen Berufsbildungssystems gibt, wodurch ein Vakuum entsteht, wo alle Akteure in irgendeiner Weise mitmischen, ohne dass die Aktivitäten auf einer systematischen Planung und Recherche basieren.

In seinem Werk *A Rich Seam* (2014) plädiert Michael Fullan für eine neue Rolle des Managements, die notwendig ist um das Potenzial der von ihm betitelten *New Pedagogies for Deep Learning* – Lernpartnerschaften, tiefgreifende Lernaufgaben und digitale Tools – zu entfalten (vgl. Fullan, 2014). Führungskräfte müssen heute in einer zunehmend dynamischen und komplexen Umwelt agieren. Ein zentraler Aspekt dieser neuen Form der Führung ist die Einbindung der beteiligten Akteure. Es geht bei der Definition einer neuen Führungsrolle nicht nur um neue Anforderungen, denen sie sich ausgesetzt sehen, sondern auch um die Rahmenbedingungen, da unter den richtigen Voraussetzungen inhärenter und organischer Wandel erst stattfinden kann. Um einen tiefgreifenden und nachhaltigen Wandel in komplexen Systemen wie dem ägyptischen Berufsbildungssystem einzuleiten, muss an den beiden Hebeln Kultur und Kapital angesetzt werden (vgl. Fullan und Langworthy, 2014). Die Veränderung der Unternehmens- bzw. Organisationskultur ist auch im Sinne vom McGregors *Theorie Z*, bei der es im Wesentlichen um eine stärkere Beteiligung der Mitarbeiter geht und der Etablierung und Kommunikation einer Vision mit konkreten Zielsetzungen, Abläufen, Erwartungen sowie einer langfristigen Orientierung, der Schaffung eines vertrauensvollen Verhältnisses und einer partizipativen Entscheidungsfindung (O'Hanlon, 1983: 16). Nach Fullan führen die richtigen Lernvoraussetzungen dazu, dass eine natürliche und organische Übernahme der neuen Pädagogik durch Studenten, Lehrkräfte und andere Stakeholder des Systems erfolgt (ebd.: 48), wobei die Konditionen und Kapazitäten als Regulatoren des Veränderungsprozesses zu verstehen sind. Führungskräfte beeinflussen und kultivieren die Rahmenbedingungen, sodass ihre Rollenanforderungen mit diesen korrespondieren. Fullan plädiert in diesem Kontext für eine lernende Führungskultur, in der interpersonelle Beziehungen, Ermutigung und gegenseitiges Vertrauen eine zentrale Rolle spielen und die Beteiligten in die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines sozial-emotionalen Lernkontextes involviert sind. Zu den kritischen Rollen der Führungskräfte zählt die Implementierung kollaborativer Praktiken, wodurch Lehrkräfte gemeinsam bewährte Praktiken theoretisch aufarbeiten und in ihr Handlungsrepertoire einspeisen können. Den Ergebnissen lässt sich entnehmen, dass aktuell eine der wichtigsten Aufgaben die Entwicklung, Definition und Kommunikation einer gemeinsamen Grundausrichtung und einer Vision ist (vgl. Fullan und Langworthy, 2014). Der Rolle der Führungskräfte im aktuellen Transformationsprozess des ägyptischen Berufsbildungssystems wird eine große Bedeutung beigemessen, nicht zuletzt da ihre Denk- und Handlungsmuster einen direkten Einfluss auf das Lehrerhandeln haben, welches sich wiederum direkt auf die Schüler auswirkt und somit eine kaskadierende Wirkung entfaltet.

Die Ergebnisse der Interviews lassen auf eine gewisse Machtlosigkeit und auch Inkompetenz des politischen Systems schließen, was dem negativen Codewert „Ohnmacht“ des politischen Systems entspricht (vgl. Luhmann, 1984; 2002; 2000). Wegen der Unfähigkeit des politischen Systems, seine Elemente im Sinne der Autopoiesis durch eigene Operationen zu reproduzieren und somit seine Existenz zu sichern, wird versucht im Sinne des „Äquivalenzfunktionalismus“ (Luhmann 1984: 339) die ausfallenden Leistungen des Systems durch andere zu ersetzen.

Es geht bei der vergleichenden Methode darum, ausgewählte Probleme darauf hin zu untersuchen, durch welche funktionalen Äquivalente eine Problemlösung ermöglicht wird, wodurch ein Möglichkeitsspielraum alternativer Lösungen eröffnet wird (Luhmann, 1972: 14). Damit geht indirekt eine Machverschiebung von politischem System zu einem System in der Umwelt des politischen Systems einher, wobei diese im System nicht kommuniziert wird, sondern in semantischer Form von Reformkommunikationen überlagert wird (vgl. Luhmann, 2011).

Eine Führung und Verwaltung durch die Armee und das Militärsystem steht im Widerspruch zu einem modernen Bildungsverständnis, da hier insbesondere Disziplin und Autorität Systemoperatoren sind und der bereits sehr eingeschränkte Handlungsspielraum, den Lehrkräfte im derzeitigen System haben, womöglich noch weiter eingeschränkt wird und eine härtere Sanktionierung von Fehlern dazu führt, dass Angst und Unsicherheit bei den Lehrkräften instituiert wird, was einer den Lernprozess der Schüler förderlichen Unterrichtsatmosphäre zuwiderläuft. Damit wird allgemein die Problematik deutlich, die mit einer zunehmenden Kontrolle des Militärs über Funktionssysteme der Gesellschaft einhergeht und dazu führt, dass die eigentlich autopoietischen Systeme nicht mehr angemessen mit dem Aufbau eigener Strukturen auf die Anforderungen und Herausforderungen reagieren können. Eine Tendenz zu autoritärem Verhalten zählt zu den typischen Strategiefehlern im Umgang mit Komplexität und Autopoiesis (vgl. Vester, 1988: 25; Arnold, 2000: 29).

Die Art der Führung und des Managements wird wesentlich durch die vorherrschenden mentalen Modelle bestimmt, wobei das vertretene Menschenbild in diesem Kontext eine zentrale Rolle spielt. Durch ein tieferes Verständnis dieser der Kultur zugrundeliegenden Annahmen, kann ein besseres Verständnis und eine bessere Analyse bezüglich des vorherrschendes Managementmodells durchgeführt werden. Insbesondere wenn das Militär als handelnde Kontroll- und Führungsinstanz eingesetzt wird, lässt dies auf ein vornehmlich pessimistisches Menschenbild entsprechend der *Theorie X* schließen, wonach Menschen eine angeborene Faulheit und Abneigung gegenüber Arbeit und Bemühungen im Allgemeinen aufweisen und demzufolge Kontrolle und Sanktionen als notwendige Mechanismen für das Funktionieren des Systems gelten (vgl. McGregor, 1960). Ein Führungsstil, der sich durch Kontrolle, Bestrafung und bürokratische Hierarchiestrukturen auszeichnet, steht in Anlehnung an die Unvereinbarkeitsthese von Professionen und Organisationen (vgl. Terhart, 1990: 159) im Widerspruch zu einerseits der Struktur der Tätigkeit von Professionen und andererseits einer modernen Führung, die auch als „Führung zur Selbstführung“ (vgl. Arnold, 2000) verstanden werden kann.

Insbesondere angesichts der zunehmenden Komplexität der Abläufe und Strukturen, werden die Befähigung und die Berechtigung zur Selbstführung als zentrale Aspekte moderner Führungskulturen betrachtet. Dabei wird an der Durchführungsebene angesetzt, da die Geführten oftmals die eigentlichen Experten ihrer Probleme sind. Diesem modernen Führungsverständnis liegt ein positives Menschenbild zugrunde, wobei davon ausgegangen wird, dass Menschen „sich einbringen und einen Beitrag zur Problemlösung leisten wollen und können“ (ebd.: 18), also lieber selbstgesteuert leben als in vorgegeben Bahnen „funktionieren“ (Arnold, 2000: 28). In der im ägyptischen Kontext vorherrschenden schulischen und betrieblichen Lernkultur wird nicht das gelernt, was man heute in zunehmendem Maße am Arbeitsplatz benötigt, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und das Bewusstsein der Selbstwirksamkeit (vgl. Arnold, 2000).

Eine Entwicklung durch die Führungskräfte setzt entsprechende Kenntnisse der Geschichte und der Charakteristika des Systems im Sinne von Wahrnehmungs-, Verstehens-, und Interpretationsfähigkeit voraus. Dabei geht es insbesondere auch darum die Sichtweisen anderer Akteure des Systems und ihre jeweiligen Wirklichkeitsebenen zu eruieren, im Sinne eines „Denkens zweiter Ordnung“ (Baecker, 1994: 82). Diese Art der Führung folgt dem Anfang der Siebzigerjahre von den renommierten Professoren Ulrich und Bleicher entwickelten St. Gallener Management-Modell, welches als systemorientierter Ansatz für Organisationsentwicklung verstanden wird und auf der Annahme fußt, dass Systeme nicht nur nach technisch-ökonomischen Parametern als „triviale Maschinen“, sondern auch nach sozialen Mechanismen im Sinne von „komplexen Maschinen“ (vgl. Arnold, 2000: 44) funktionieren. Im ägyptischen Berufsbildungssystem müssen die Führungskräfte auf Grundlage eines systemgerechten Verhaltens und im Sinne eines „vernetzen Denkens“ (vgl. Vester, 2002, Malik, 2014), die zum Teil divergierenden Sichtweisen aller Akteure in ihre Denkmuster und Handlungsmaximen einbeziehen.

### **Qualität und Qualitätssicherung**

#### Beschreibung

Die Qualität der Ausbildung wird durch mehrere Faktoren bestimmt. Dazu gehört unter anderem die Ausstattung, die Wartung von Anlagen, das Arbeitsumfeld, die Ausbildungsorganisation, das verfügbare Budget, die Struktur der Trainings, Lehrpläne und als verbindendes Glied die Lehrkraft, die für die Organisation und Durchführung der Trainings zuständig ist, denn ein schlechter Lehrer führt zu schlechten Ergebnissen (I7, 192-203). Es geht bei der Qualität nicht nur um das Vorhandensein von Trainingsequipment, sondern letztlich um ihre Nutzung für Ausbildungszwecke. In einigen Trainingszentren sind die Maschinen und die Ausstattung vorhanden. Diese werden jedoch nicht gewartet und auch nicht genutzt, da das vorhandene Personal nicht weiß, wie diese genutzt werden bzw. die Lehrer und Trainer Angst haben, etwas falsch zu machen, da sie von den Vorgesetzten für Fehler verantwortlich gemacht und letztlich bestraft werden (I7, 192-203).

Es gibt die nationale Qualitätssicherungsbehörde NAQAAE, die formal für die institutionelle Akkreditierung zuständig ist, was aus verschiedenen Gründen für das Berufsbildungssystem jedoch in der Praxis nicht so funktioniert. Bislang existiert noch keine Programmakkreditierung, was die nächste Stufe ist und wo es um die Validierung der Berufsbildungsprogramme einschließlich der Gestaltung, der Kosten der Units und des Prozesses geht und wobei eine interne und externe Akkreditierung besteht. Externe Akteure, wie Entwicklungshilfeorganisationen, sind auch im Bereich Qualität involviert, so dass sich die Fragmentierung nicht nur auf Ebene der Organisation „Schule“, sondern auch im Bereich Qualität widerspiegelt. Dabei bezieht sich die interne Verifizierung darauf, dass die Lehrkräfte die Lehrer bewerten, ob die Kompetenzen erworben wurden und ein weiterer Lehrer derselben Schule verifiziert dies (I10, 689-718). Es gibt Anbieter beruflicher Bildung, die versuchen Qualitätszertifikate aus Deutschland zu erhalten, wenn eine entsprechende Kooperation mit deutschen Akteuren besteht, wobei es nicht um ein „reales“ Zertifikat, sondern vielmehr um einen Hinweis geht (I16, 153-172). Ein Experte sieht das Hauptproblem bei der Qualität darin, dass es keine maßgeschneiderte Lösung dafür gibt, sondern ein Qualitätssystem erst in der operativen Phase betrieben werden kann, in der man dann die internen Prozesse definiert (I16, 417-429).



### Interpretation

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die Hierarchiestrukturen des Systems und die Autorität negativ auf die Trainingsqualität auswirken, da sie entsprechende Mechanismen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung und Handlungsspielraum für die Lehrkräfte erfordert und ein System, in dem Fehler nicht bestraft werden, sondern aus ihnen gelernt wird. Eine nicht vorhandene Fehlerkultur auf allen Ebenen wirkt sich unmittelbar auf den Lernprozess der Schüler und ihre Leistungsfähigkeit sowie im späteren Berufskontext auf ihre Arbeitsqualität aus. Nach Hattie (Hattie, 2009) muss eine Intervention durch die Lehrperson „fehlerfreundlich“ sein und ein diskursiver Umgang mit Fehlern stattfinden (Klieme et al., 2006: 131).

Sowohl Schulleitende als auch Lehrpersonen „müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lernangelegenheiten willkommen sind, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen geprüft wird und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen und Wissen und Erkenntnisse zu erkunden“ (Hattie, 2015: 281). Dieses Gefühl der Sicherheit ist zentral für einen gesunden und effektiven Lernprozess. Gerade ein zu hoher Druck auf den Schüler seitens der Eltern und des Bildungssystems wirkt sich negativ auf das Lernen der Schüler aus, was ein Praxisbeispiel aus Japan zeigt, wo die Angst vor Fehlern dazu geführt hat, dass essentielle Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Kreativität nicht entwickelt werden konnten (Struck und Würtl, 2001: 38). Die negative Fehlerkultur hängt nicht zuletzt auch mit der Kultur zusammen, wobei in individualistischen Gesellschaften ein *low-context* Kommunikationsstil eine positive Fehlerkultur vertritt, in der Fehler die Chance zum Lernen bieten (Hofstede et al., 2010).

Eine falsch verstandene ökonomisch untermauerte Qualitätssicherung in Form einer Standardisierung kann das Gegenteil von dem bewirken, was eigentlich intendiert war: die Aushöhlung der eigentlichen Bildungs- und Erziehungsansprüche. Die Interviewergebnisse lassen auf eine starke Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis auch auf Ebene der etablierten Institutionen schließen, was mit den Entscheidungsprämissen zusammenhängt. Es sind keine klaren Stellenbeschreibungen vorhanden, sodass Unklarheit hinsichtlich der Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben herrscht.

Eine Übersicht über die Akteure, die für die Politikgestaltung und die Qualitätssicherung zuständig sind, veranschaulicht den Mangel an Koordination und klarer Zuständigkeitsverteilung:

**TABELLE 23: ÜBERSICHT ÜBER ZENTRALE AKTEURE IN DER QUALITÄTSSICHERUNG IN ÄGYPTEN**

	<b>Studenten</b>	<b>Lehrer</b>	<b>Schulen</b>
Leistungs-standards	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die nationalen Standards definieren die Standards für die Studierenden (Bildungsministerium)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsministerium</li> <li>PAT (Professionelle Lehrerakademie)</li> <li>NAQAAE</li> <li>Lehrerleistungsindikatoren über das „Education Management Information System (EMIS) auf Bezirks- und Zentralebene</li> <li>Interne Schulevaluierungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsministerium</li> <li>NAQAAE legt die Standards für Bildungsinstitutionen fest</li> </ul>

Leistungs- beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen auf Schulebene</li> <li>• Abschlussprüfungen auf Gouvernoratsebene</li> <li>• High School Examen auf nationaler Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsministerium beurteilt Lehrer über die Direktionen auf Gouvernoratsebene</li> <li>• NAQAAE ist für die Beurteilung der Lehrer verantwortlich</li> <li>• PAT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Evaluierung über Selbstbeurteilung der Schulen, das Berichtssystem der Schulqualitäts- und Trainingsunit und das Schulmanagementsystem (SMS)</li> <li>• Externe Evaluierung über NAQAAE für Akkreditierungszwecke</li> <li>• NCEEE zuständig für Evaluierung von Schulen, hat jedoch seit 2012 nicht mehr stattgefunden</li> </ul>
Berichts- erstattung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsministerium</li> <li>• NAQAAE</li> <li>• NCEEE</li> <li>• Bildungsdirektorate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsministerium</li> <li>• NAQAAE</li> <li>• PAT</li> <li>• Bildungsdirektorate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MOE</li> <li>• NAQAAE</li> <li>• NCEEE</li> <li>• Bildungsdirektorate</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Abdel-Moneim (2016)

Die Leistungskriterien für das ägyptische Berufsbildungssystem werden von unterschiedlichen Institutionen festgelegt, wobei die Etablierung von neuen Institutionen und Strukturen nicht zu einer klaren Aufgabenteilung, sondern vielmehr zu einer Duplizierung von Funktionen und damit mit einer Zunahme an Komplexität im System einhergeht. Die Institutionen agieren mehr oder weniger unabhängig voneinander, wodurch eine Vielzahl an Standards und Inkonsistenzen entstehen, die sich negativ auf die Evaluierung auswirken, da so unklar ist, welche Standards bei der Qualitätsbewertung angewendet werden sollen. Die verschiedenen Institutionen werden sozusagen übereinandergesetzt, anstatt Stellen mit Kompetenzen zu etablieren. Zudem haben neue Institutionen oftmals nicht die notwendigen Ressourcen und Kapazitäten, um ihre Aufgaben zu erfüllen. Die Folge ist eine Gemengelage an Akteuren und Strukturen, die durch das Fehlen einer Systematik und klaren Verantwortlichkeiten dazu führen, dass keine standardbasierte Evaluierung möglich ist.

Die Involvierung externer Akteure geht mit einer Systemirritation einher, wobei die Akteure ihr Verständnis von Qualität und Qualitätssicherung aufsetzen, was zu systemischen Disruptionen und einer zunehmenden Komplexität führt, so dass sich das System permanent in einem chaotischen Zustand befindet. Die interne Verifizierung durch Lehrkräfte setzt voraus, dass diese auf der einen Seite die entsprechenden Kompetenzen erworben haben, um etwas richtig zu überprüfen und zum anderen benötigen sie die notwendige Autorität zur Durchführung dieser Verifizierungen, die im gegenwärtigen System jedoch nicht gegeben ist und dadurch den formalen Prozess systematisch unterbindet. Durch Korruption wird zusätzlich die Funktionsweise behindert, da so Validierungen verfälscht werden, was wiederum das Vertrauen benachbarter Systeme, beispielsweise des Wirtschaftssystems, zerrüttet. Es besteht ein verbreiteter Qualitätsdiskurs, der per se nicht theoretisch fundiert ist. Es geht selten um die Frage, WAS unter Qualität verstanden wird, sondern hauptsächlich darum, WIE diese gesteigert und optimiert werden kann. Qualitätsentwicklung erfordert jedoch zunächst einen Konsens bezüglich der Qualitätskriterien, der nur im Rahmen eines partizipativen Qualitätsdiskurses entstehen kann.

## **Zentrale Herausforderungen im Transformationsprozess**

### Beschreibung

Bei der Frage nach den zentralen Herausforderungen im aktuellen Transformationsprozess vom Status Quo zum gewünschten Zielzustand im Sinne des Problemlösungsprozesses (vgl. Hofmann, 1985) wurde eine große Anzahl unterschiedlicher Aspekte erwähnt, die zur besseren Übersicht und der Vereinfachung der Interpretation in verschiedene Kategorien bzw. Ebenen eingeteilt wurden. Bei der Kategorisierung wird auf den Ansatz von Fend (2009) rekurriert, der basierend auf dem politikwissenschaftlichen Ansatz des *akteurzentrierten Institutionalismus* nach Scharpf (2000) das Bildungssystem in die methodologische Grundtrias von Mikroebene, Mesoebene und Makroebene differenziert. Durch diese Differenzierung wird zudem die Interdependenz der Ebenen im Sinne des *akteurzentrierten Institutionalismus* deutlich, sowie auch die Reflexion von Strukturen und Handlungsmustern in den untergeordneten Ebenen. Anders wie Luhmann, der in seiner Theorie sozialer Systeme, Akteure und Handlungen ausblendet und eine politische Steuerung aufgrund der operativen Geschlossenheit der Systeme ausschließt, wird das Bildungssystem im *akteurzentrierten Institutionalismus* nicht als „monolithischer Block“ konzipiert, der bestimmte Aufgaben im Sinne einer „Trivialmaschine“ (Foerster, 1985) erfüllt, sondern vielmehr geht es um ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen subjektiv und selbstverantwortlich handelnden Akteuren und den institutionellen Rahmenvorgaben als ermöglichenden, stimulierenden oder restringierenden Handlungskontext (Scharpf, 2000; Fend, 2009). Innerhalb der verschiedenen Ebenen findet auf Meso- und Makroebene eine zweite Differenzierung nach Luhmanns Entscheidungsprämissen statt, was die Interpretation und die spätere Generierung der Handlungsempfehlungen erleichtern soll.

Auf der Mikroebene erfolgt eine Unterteilung in Herausforderungen, die sich dem primären und sekundären Habitus, den pädagogischen Institutionen und als Symptome den Rahmenbedingungen der Umwelt zuordnen lassen. Zudem wurden zentrale Herausforderungen identifiziert, die keiner spezifischen Ebene zugeordnet sind, sondern die sich durch alle Ebenen hindurchziehen.

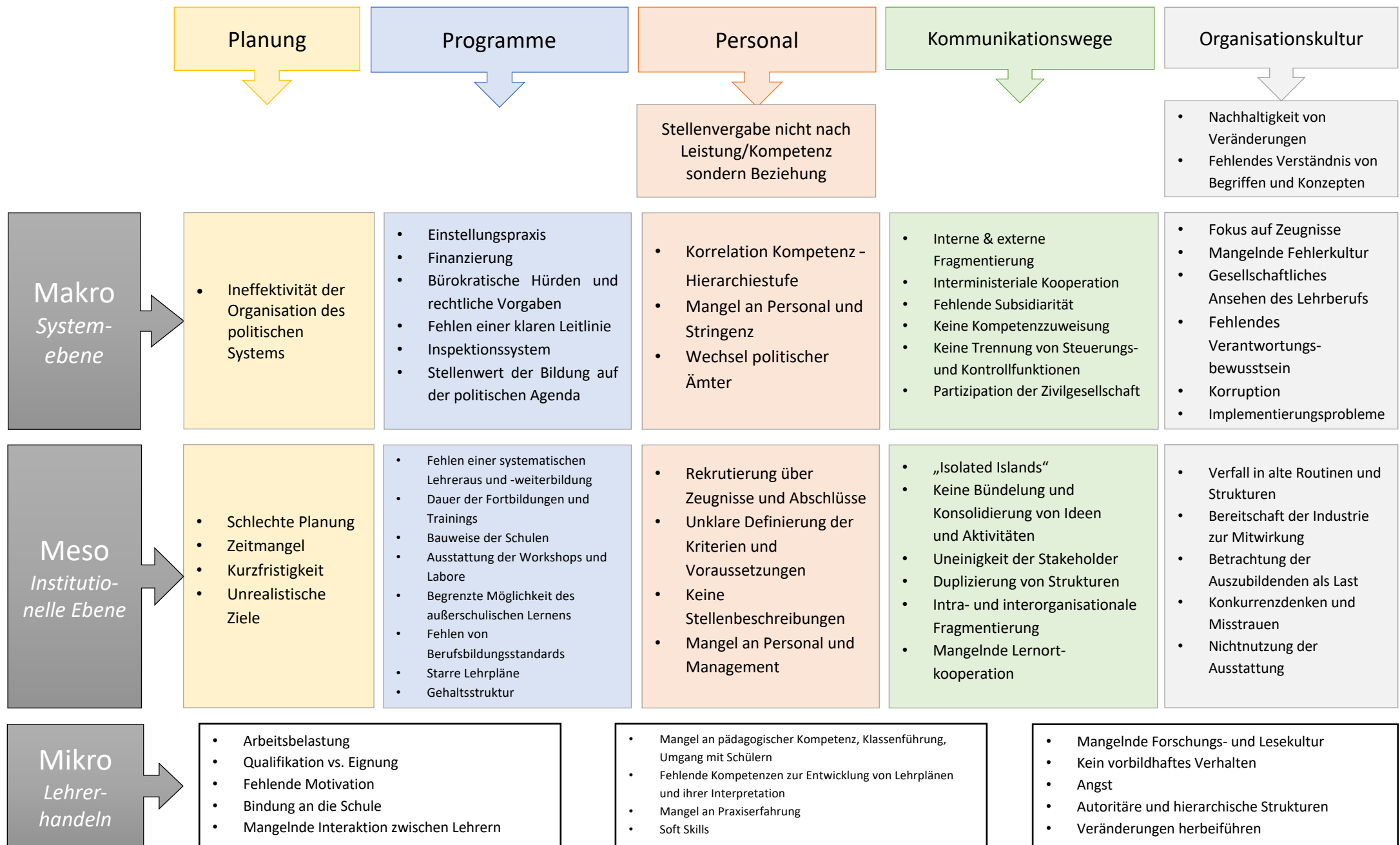


ABBILDUNG 52: DARSTELLUNG DER ZENTRALEN HERAUSFORDERUNGEN

Quelle: eigene Darstellung

Es fehlt auf allen Ebenen ein klares Verständnis der Begriffe und Konzepte, die von unterschiedlichen Akteuren im Zusammenhang mit beruflicher Bildung verwendet werden. So wissen viele nach Aussagen eines Befragten nichts über das Berufsbildungssystem (I10, 461-473). Es liegt zudem ein anderes Verständnis von Reformen der Berufsbildung zugrunde, wenn ein Gouverneur darunter eine Partizipation von Schulen, Lehrern und Studenten in der Reinigung und Bemalung von Gebäuden versteht (I16, 433-467). Ein Interviewter hält es für möglich, dass das Ministerium eine andere Auffassung von Berufsbildung als die deutsche Seite hat, wodurch Schwierigkeiten in der Kommunikation entstehen (I1, 294-307). Vielen Lehrkräften beruflicher Schulen ist der kompetenzbasierte Ansatz nicht bekannt. Auf politischer Ebene fehle das „Verständnis, was es bedeutet, mündige Lehrer zu haben, die Entscheidungen eigenverantwortlich und selbständig treffen“ (I11, 173-194), was der Auffassung eines modernen Lehrers entspricht.

Eine weitere Herausforderung, die auf alle Ebenen greift, ist die Nachhaltigkeit von Veränderungen, was wiederum mit anderen Herausforderungen in einem direkten Zusammenhang steht. Strategien und Programme ändern sich analog zum Wechsel der politischen Ämter (I8, 142-155), wodurch keine Kontinuität gewährleistet wird, Unsicherheit erzeugt wird und viele Initiativen und Aktivitäten gebremst werden. Ein Befragter sieht eine Wahrscheinlichkeit darin, dass die neuen Programme TVETA, ETQAAN und CEQAT lediglich während der derzeitigen Besetzung des Bildungsministeriums bestehen werden (I15, 252-256). Auch auf der Mikroebene des Lehrerhandelns werden bestehende Probleme bezüglich der Nachhaltigkeit von neuen didaktisch-methodischen Konzepten überlagert, wie beispielsweise dem kompetenzbasierten Ansatz, wobei die Akteure oftmals in kurzer Zeit wieder in ihre alten Routinen und Handlungsmuster verfallen (I15, 433-467). Etablierte Strukturen und Ansätze erweisen sich oftmals aufgrund des Mangels an klarer Zielsetzung und Planung als nicht nachhaltig genug und werden daher eingestellt, wie zum Beispiel ein kompetenzbasierter Ansatz durch eine Förderung aus Kanada, wobei es an Material und einer klaren Vision fehlte. Das Papier war zwar vorhanden, aber die Umsetzung war angesichts der Rahmenbedingungen nicht realisierbar (I0, 0-26).

Ein Problem, welches das Personal auf allen Ebenen betrifft, ist die Besetzung der Stellen, die oftmals nicht nach der Leistung und erworbenen Qualifikation und Kompetenz erfolgt, sondern durch persönliche Beziehungen. Nach Aussagen eines Interviewten werden zwischen 60 und 90 Prozent auf der Basis persönlicher Beziehungen eingestellt (I9, 110-113). Die Strukturen der Vorteilsnahme, die sich teilweise so tief verfestigt haben, dass das Bewusstsein dafür nicht mehr vorhanden ist, stellen ein großes Problem für die nachhaltige Verbesserung des Berufsbildungssystems dar. Viele Stellen und Ämter werden nicht mehr mit den Personen besetzt, die die notwendigen Voraussetzungen mitbringen, was zu Effizienzeinbußen und letztlich einer schlechten Qualität des Systems führt. Hinsichtlich der Planung auf Makroebene, wird eine Ineffektivität der Organisation des politischen Systems konstatiert, was sich unmittelbar auf die anderen nachgelagerten Hierarchieebenen auswirkt, die oft nicht wissen was eigentlich zu tun ist (I10, 461-473). Ein Interviewter macht deutlich, dass die Berufsbildung hinsichtlich ihrer Organisation ein Problem hat (I1, 234-252).

### Programme

Die Einstellung von neuen Lehrkräften für berufliche Schulen wurde mangels finanzieller Ressourcen gestoppt. Bislang hat das Ministerium die Absolventen pädagogischer Fakultäten oder ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten ungeachtet ihrer Eignung als Lehrperson angestellt (I15, 222-227). Eine mangelnde finanzielle Unterstützung der Berufsbildung seitens der Regierung wird als eines der Hauptprobleme erwähnt, was dazu führt, dass die Einschätzung besteht, der Stellenwert von Bildung sei weit hinten auf der politischen Agenda (I14, 23-26). Aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen, ist die Regierung auf die Finanzierung anderer interner und externer Akteure des Systems angewiesen, was von einem Interviewten als negatives Verhalten aufgefasst wird und er damit die Forderung zur finanziellen Beteiligung der Politik verbindet (I6, 251-275). Ein Interviewter erwähnt in diesem Kontext, dass das Geld, welches vom Staat kommt, ineffizient eingesetzt wird (I9, 110-113). In einer beruflichen Schule kann zum Beispiel kein außerschulisches Lernen stattfinden, da die finanziellen Mittel für den Transport fehlen (I3, 86-97).

Die rechtlichen Rahmenbedingungen und Regularien zusammen mit ihren bürokratischen Hürden werden als hinderlich für die Funktionsweise des Berufsbildungssystems erachtet und wirken als Einschränkung des Handlungsspielraums der Lehrkräfte. Es gibt Kontrollmechanismen, wie zum Beispiel das Inspektionssystem in beruflicher Bildung (I11, 131-169), womit die strikte Einhaltung der Vorschriften bezüglich der Lehrmethoden und Unterrichtsführung geprüft wird und das bei Abweichungen die Bewertung der Lehrer negativ beeinflusst. Eine direkte Auswirkung auf das Lehrerhandeln haben Regularien, die eine Bestrafung bzw. Sanktionierung, beispielsweise in Form von Gehaltsabzug, vorsehen, wenn Maschinen oder andere Sachmittel beschädigt werden. Aus Vorsicht und Angst bleiben bestimmte Handlungen und die Nutzung der Maschinen aus, was den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler untergräbt (I11, 484-505). Nach Aussagen eines Befragten müssten diese gegebenenfalls diese Hürden aus dem Weg räumen und sich die notwendigen Freiheiten schaffen (I6, 26-55).

Es besteht weitestgehend Konsens bei den Befragten hinsichtlich des Fehlens einer klaren Grundausrichtung bzw. Strategie für die Berufsbildung, auch wenn es zahlreiche Strategie- und Positionspapiere dazu gibt. Es fehlt oftmals der Bezug der Projekte und Aktivitäten zu den jeweiligen Strategien, sodass Parallelstrukturen und Duplizierungen entstehen, da jeder sein eigenes Programm oder Projekt mit eigener Vision, Strategie und Zielsetzung verfolgt (I11, 49-83). Auch zeichnen sich die schriftlichen Dokumente vielfach durch ein hohes Maß an Unklarheit aus, was eine konkrete Umsetzung durch die involvierten Akteure erschwert.

### Personal

Nach Aussagen der Befragten ist die Verteilung von Zuständigkeiten und Kompetenzen in dem bürokratischen Hierarchiegefüge ein zentrales Problem bei der Durchführung einer komplexen Berufsbildungsreform. Dabei besteht eine Korrelation zwischen Kompetenz und Hierarchiestufe, wobei die Tiefe der Kompetenz in politischen Institutionen oft nach den ersten beiden Hierarchieebenen stark abnimmt. Das Fehlen konkreter Stellenbeschreibungen und Kompetenzzuweisungen führt dazu, dass alles bis in die oberste Hierarchieebene hochgespielt wird, da sich die Entscheidungsbefugnis hier konzentriert. Des Weiteren besteht keine Korrelation zwischen der Größe des Berufsbildungssystems und der Anzahl von Personal für diesen Bereich. Durch den ständigen Wechsel politischer Ämter kann keine Kontinuität gewährleistet werden und können keine Stabstellen zum Beispiel für die Durchführung der Reform etabliert werden (I11, 49-83). Innerhalb einer kurzen Zeit wurden die Berater eines Ministers sechs Mal gewechselt aufgrund mangelnder Qualifikation (I10, 689-718). Ein Interviewter sagt dazu, dass man nie weiß wie es weitergeht, wenn es einen Amtswechsel gibt (I15, 252-256).

### Kommunikationswege

Sowohl intern als auch extern ist die Kooperation mit anderen Akteuren und Systemen nur unzureichend und zu den mit größten Herausforderungen zählt die Herstellung der Verbindung zwischen den unterschiedlichen Systemen, also Regierung, Privatsektor und Berufsbildungssystem. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium und anderen internationalen Partner war den Aussagen eines Interviewten zufolge nicht kohärent genug, um eine Linie zu fahren (I11, 49-83). Es sind eine Vielzahl von Ministerien in das Berufsbildungssystem involviert ohne miteinander zu kommunizieren und verknüpft zu sein, da eine gemeinsame Plattform für alle Stakeholder fehlt (I1, 234-252). Entsprechend sind auch ihre Strategien nicht miteinander verknüpft, was wiederum einen Einfluss auf die wirtschaftliche Attraktivität und Positionierung des Landes hat, die sich auf die ausländischen Investitionen auswirken (I10, 477-499). Auf interministerialer Ebene herrscht oftmals Uneinigkeit, und die einzelnen Akteure wollen ihre jeweiligen Machtansprüche geltend machen. Das starre Hierarchiegefüge in den Verwaltungen und Ministerien und die fehlende Subsidiarität und Kompetenzzuweisung führt zu langwierigen und zähen Entscheidungsfindungen. Die Steuerung und Kontrolle des Systems geht von der obersten Hierarchieebene aus, sodass diese letztlich als Machtpromotor betrachtet werden kann. Als Beispiel führt ein Befragter die Gestaltung bzw. Umgestaltung des Schulgebäudes einer beruflichen Schule auf, wo für die kleinsten Änderungen wie Wände streichen, umständliche Anträge gestellt und durch das Ministerium durchgebracht werden müssen (I12, 294-307). Die mittleren und unteren Hierarchieebenen sind nicht in den Entscheidungsfindungsprozess involviert. Die Zivilgesellschaft hat aufgrund des Hierarchiegefüges und der unzureichenden Partizipationsmöglichkeiten nur unzureichenden Einfluss in Entscheidungsfindungsprozesse, wenngleich hier Bemühungen um eine Verbesserung bestehen (I14, 249-258). Die Zivilgesellschaft wird in unzureichendem Maße, höchstens in beratender Funktion, in relevante Prozesse involviert.

### Organisationskultur

Eine große Herausforderung des Berufsbildungssystems ist ein starker kulturell und gesellschaftlich geprägter Fokus auf Zeugnisse und Abschlüsse, die oftmals nicht die reale Qualifikation, sondern nur die gewünschte oder erwartete Qualifikation reflektieren. Es besteht dabei oftmals ein gewisser Druck aus dem Elternhaus, um ein bestimmtes Ansehen in der Gesellschaft zu erhalten, unabhängig von der Nützlichkeit des Zeugnisses für den weiteren Werdegang. Ein Interviewter zitiert in diesem Kontext die Diagnose eines amerikanischen Professors, wonach ägyptische Familien einen Bachelorabschluss als Freikarte in den Himmel betrachten (I1, 318-331). Der Drang zum Erwerb immer mehr und höherer Abschlüsse und Zeugnisse lässt sich im Kontext eines globalen Akademisierungstrends platzieren.

Es besteht keine Fehlerkultur, vielmehr wird versucht individuelle oder kollektive Fehler an andere abzuschieben, was im Zusammenhang mit einer geringen Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme steht. Unter diesem Aspekt bewertet ein Befragter die jüngste Ankündigung zur Übernahme von staatlichen technischen Sekundarschulen durch die Armee (I14, 417-435). Das Nichtvorhandensein einer Fehlerkultur führt am Ende auch dazu, dass Handlungen unterlassen werden, beziehungsweise an die nächsthöhere Verwaltungsebene abgeschoben werden, um die damit verbundenen Verantwortlichkeiten von sich zu weisen, was letztlich dazu führt, dass Dinge unterlassen oder zeitlich sehr weit aufgeschoben werden.

Der Lehrerberuf hat in der ägyptischen Gesellschaft allgemein ein sehr geringes Ansehen unter den Berufen, und es wird ein positiver Zusammenhang zwischen Gehalt und Reputation konstatiert. Handlungen werden meist in Bezug auf die Gegenwart und nur selten auf lange Frist hin ausgeführt, da das Verantwortungsbewusstsein für die nachfolgenden Generationen nicht vorhanden ist (I8, 142-155), was sich auch in der Arbeitskultur reflektiert, wenn junge Leute es bevorzugen einer informellen Tätigkeit nachzugehen, mit der sie in kürzerer Zeit mehr verdienen können und dies dann unmittelbar für Café, Zigaretten und Drogen ausgeben (I14, 115-125). Eine Herausforderung ist die Implementierung von Vorhaben, Initiativen, Reformen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen, darunter Wirtschaft, Bildung und Gesundheit (I14, 353-372). Es handelt sich um ein Lippenbekenntnis seitens der Politik, dem keine praktischen Handlungen folgen, wobei als Gründe dafür das fehlende Verständnis für Begriffe und Konzepte, fehlende Kompetenzen was gemacht werden muss (I10, 322-360) und der fehlende Wille zur Implementierung genannt werden.

Die Mesoebene bezieht sich auf die institutionellen Akteure und Akteurskonstellationen, die im Berufsbildungssystem mitwirken, darunter Betriebe des Wirtschaftssystems, berufsbildende Schulen und andere institutionelle Anbieter beruflicher Bildung in Ägypten.

Die Planung innerhalb von Organisationen wird tendenziell als eher schlecht eingestuft, wobei als ein großes Problem der Mangel an Zeit, die Kurzfristigkeit und eine unrealistische Zielsetzung konstatiert wird. Die Projektziele sind in diesem Zusammenhang oftmals für wenige Jahre angelegt, die für eine Systemreform angesichts der vorherrschenden Komplexität nicht ausreichen, da insbesondere die Implementierung eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt, wobei mindestens von einer Generation Schüler die Rede ist (I7, 251-262). Neben den Ressourcen wird die Zeit als das größte Problem erwähnt und aufgrund der begrenzten Zeit müssen, wie ein Befragter sagt, Dinge parallel gemacht werden, die im Normalfall sequentiell gemacht werden sollten (I10, 365-402).



### Programme

Aus Sicht eines Befragten ist das Fehlen einer Lehrerbildung die größte Herausforderung. Es gebe ein Studienprogramm welches sich „Industrial Education“ nennt, jedoch nur zwei Wochen Schulpraxis vorsieht und somit nur unzureichend auf den Lehrberuf vorbereitet. Dazu sieht er einen Standard an fachlicher Qualifikation und ein zusätzliches Jahr an praktischem Training mit Reflexionsphasen und einer Abschlussprüfung als notwendig an (I5, 246-269). Ein anderer Experte lamentiert neben der Qualität der pädagogischen Fakultäten auch über die mangelnde Quantität, um den Bedarf für die Größe der Berufsbildungslandschaft abzudecken. Hinsichtlich der Qualität wird insbesondere die Theorielastigkeit beklagt, die mit der Forderung nach einer praktischen Ausbildung verbunden ist (I8, 179-199; 580-609). Es finden Vorlesungen zu den vielen Aspekten der Didaktik und Pädagogik statt, die dann aber nicht in Seminaren geübt oder praktiziert werden. Es fehlt nach Aussagen eines Interviewten definitiv ein Modul zum kompetenzbasierten Ansatz in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten (I10, 461-473).

Die Fortbildungen und Trainings sind meistens nur einmalig und haben eine Dauer von wenigen Tagen. In einem Fall, der von einem Befragten geschildert wurde, sollte ein Training für 55.000 Lehrer stattfinden, wobei das Training eine Dauer von fünf Tagen hatte und die Lehrer für die Transport- und Unterkunftskosten selbst aufkommen mussten, sodass viele nicht teilnehmen konnten und somit das eigentliche Ziel nicht erreicht wurde (I15, 95-127). Es wurde ein Positivbeispiel für eine Lehrerfortbildung erwähnt, die seitens des Industrie- und Handelsministeriums im angegliederten Staff Training Institute (STI) angeboten wird und eine sehr moderne und überzeugende Herangehensweise hat und die Ressourcen in effizienter Weise einsetzt (I11, 539-598). In den staatlichen Berufsschulen, in der die berufliche Ausbildung zumindest in Teilen stattfindet und die dem Ministerium für Bildung und berufliche Bildung angehören, ist die Bausubstanz oftmals sehr schlecht und es fehlen Dinge wie Klimaanlage oder Glaswände, die für ein entsprechendes Lernklima sorgen (I5, 298-317). Viele der Befragten bestätigten das Vorhandensein von moderner Technik, Lernmaterial und Ausstattung, das jedoch oftmals hinter verschlossenen Türen bleibt (I16, 433-467). So gibt es nach Aussagen eines Experten viele Schulen mit IT Laboren und Computern, für deren Nutzung jedoch die entsprechende Internetinfrastruktur fehlt (I10, 365-402). Auch wenn bestimmte Lehrmethoden, wie beispielsweise das außerschulische Lernen in den Lehrplänen vorgesehen sind, gibt es Probleme bei der tatsächlichen Umsetzung, wenn die entsprechenden Transportmittel und die Absicherung für die Klasse fehlen (I3, 86-97). In einer der beruflichen Schulen wird die Form des Lernens als sehr wichtig und effizient für den Lerneffekt betrachtet, weswegen zum Teil die Eltern der Schüler zur Kasse gebeten werden, um einen außerschulischen Besuch zu ermöglichen (I3, 86-97).

Durch die Vielfalt an Akteuren und Programmen des Berufsbildungssystems und dem Fehlen der Bündelung und Konsolidierung der verschiedenen Initiativen, konnten bislang keine einheitlichen Berufsstandards entwickelt werden, und es wird bis heute daran gearbeitet, einheitliche Standards zu entwickeln, die sich am internationalen Maßstab orientieren. Somit folgt die berufliche Bildung in Ägypten nicht wie in Deutschland dem Berufsprinzip, durch welches für die Ausbildungsberufe verbindlich festgelegte Fertigkeiten definiert werden, die die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit ermöglichen (bpb, 2014). Das Fehlen von einheitlichen Standards führt auch dazu, dass eine automatische Selektion stattfindet, da nicht alle gleich bewertet werden (I8, 299-344).

Ein Befragter erwähnt, dass die Lehrpläne sehr rigide sind und wenig Handlungsspielraum für die Lehrkräfte zulassen, da bei Abweichung auch entsprechende Sanktionen drohen und dies dazu führe, dass die Lehrkräfte dieses Handlungsmuster später auch auf ihren eigenen Unterricht übertragen (I11, 173-194). Im Gegensatz dazu sieht ein anderer Experte das Problem nicht in den Lehrplänen, da diese seines Erachtens nur ein Rahmenwerk darstellen und die allgemeine Richtung und Struktur als Orientierung geben, jedoch darin, dass der Lehrer diese mit entsprechenden Inhalten und Methoden füllen muss (I8, 580-609).

Eine Herausforderung auf Mesoebene ist die gegenwärtige Gehaltsstruktur in den Organisationen Schule und Betrieb. Die Gehälter für Lehrkräfte reichen oft nicht aus um die Lebenshaltungskosten ihrer Familie zu decken, weswegen viele einer weiteren Beschäftigung nachgehen, zum Beispiel Privatunterricht oder als Taxifahrer (I14, 31-41). Analog in den Betrieben, die mit ihrer Bezahlung die Attraktivität der beruflichen Ausbildung direkt beeinflussen und mitverantwortlich für die sogenannten „sinnlosen Tätigkeiten sind“, wobei junge Leute es bevorzugen im informellen Sektor zu arbeiten, da sie dort am Ende des Tages für weniger Zeit mehr Gehalt bekommen (I14, 115-125).

Die Einstellung von Personal erfolgt meist über die Note, das Zeugnis und ist ein Problem, da diese oftmals nichts über die Eignung einer Person für den Lehrerberuf aussagen. Nach Aussagen des Interviewten ist das Problem, dass in der Universität ein Lernen und eine Pädagogik stattfindet, die mit dem eigentlichen Beruf hinterher nichts zu tun hat (I11, 470-479). Es gibt keine konkreten Stellenbeschreibungen, da die Kriterien und Voraussetzungen diesbezüglich oftmals fehlen. Ein Befragter erwähnt, dass das Problem in der Berufsbildung ist, dass es niemanden gibt, der einen guten und schlechten Lehrer definieren kann (I15, 241-248). Die Definition, was ein Berufsschullehrer in Ägypten ist, was er können sollte und was guter Unterricht bedeutet, sowie die Frage nach der Gewichtung der technischen Expertise ist aus der Sicht eines anderen interviewten eine der zentralen Herausforderungen (I11, 3-15). Ein wichtiger Aspekt, dem sogar aus der Sicht eines Befragten das Potenzial zur Stärkung der Berufsbildung beigemessen wird, ist das Management bzw. Managementsystem, welches im weitesten Sinne fehlt. Es fehlt an einer zuständigen Stelle für die Bündelung und Koordinierung der Industrieakteure in einen sogenannten *Sector Skills Advisory Council*, der mit einer Stimme für einen Sektor auftritt und gemeinsam Berufsstandards und entsprechende Ausbildungsinhalte entwickelt (I7, 89-112). Es fehlt zudem auch an einem Change-Management auf institutioneller Ebene, um Veränderungen zu implementieren.

Eine große Herausforderung stellt aus Sicht der Befragten die intra- und interorganisationale Fragmentierung dar, wobei die unterschiedlichen Programme und Projekte, auch der unterschiedlichen Entwicklungshilfeprojekte aus unterschiedlichen Ländern, nicht miteinander verbunden sind und als sogenannte „Isolated Islands“ zu einer unübersichtlichen Berufsbildungslandschaft führen, in der jeder sein eigenes Süppchen kocht. Nach Aussagen eines Interviewten stellt die Zusammenarbeit zwischen nur zwei Partnern bereits eine Herausforderung dar, was es um so schwieriger macht eine Gruppe von Akteuren an einen Tisch zu bekommen und ein Konzept mit mehreren Stakeholdern zu entwickeln (I7, 89-112; I14, 249-258; I11, 276-315). Ein Befragter sieht eine Schwäche darin, Partnerschaften zu pflegen und Dinge voranzutreiben (I7, 291-312). Die Offenheit der jeweiligen Systeme, in denen die Schüler sind, also Schule und Betrieb, haben jeweils unterschiedliche Anforderungen, mit der Folge von Problemen zwischen diesen Systemen (I8, 83-91), darunter Nichtübereinstimmungen und Widersprüche zwischen Theorie und Praxis (I8, 390-443).

Letztlich hat das Fehlen klarer Kommunikationswege und einer Plattform für alle Stakeholder zur Folge, dass es zu Duplizierungen der Strukturen und Aktivitäten kommt (I11, 602-642), zum Beispiel, wenn parallel zur geplanten TVETA-Akademie eine weitere Akademie für die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern etabliert werden soll (I16, 91-116).

Die kurzfristige Ausrichtung der Planungen und Aktivitäten im Berufsbildungsbereich zusammen mit einer fehlenden Nachhaltigkeit haben zur Folge, dass Veränderungen in Organisationen nicht lange anhalten und schnell wieder in ihre alten Muster und Routinen verfallen wird, was sich letztlich auch auf die Denk- und Handlungsmuster der in den Organisationen agierenden Akteure überträgt (I8, 299-344; I15, 433-467). Seitens der Industrie mangelt es an der Bereitschaft und dem Interesse der Industrie, an einer Berufsausbildung mitzuwirken, was unter anderem damit zusammenhängt, dass die Auszubildenden nicht als Mehrwert betrachtet werden, sondern als eine Last, die mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist und vor allem zeitliche und personelle Ressourcen des Betriebs in Anspruch nimmt. Aus Sicht eines Befragten ist das Verständnis des Mehrwerts einer dualen Berufsausbildung für den Betrieb noch nicht in den Köpfen angekommen, da es sich um einen mentalen Wandlungsprozess handelt, der eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt (I7, 45-53; I11, 313-324). Eine Herausforderung, die die mangelnde Kooperation und Koordination der Aktivitäten mitbegründet, ist ein gewisses Konkurrenzdenken seitens der Industrie, wo die eigene Idee als die Beste und einzig Richtige verkauft wird und andere Initiativen als ergebnislos dargestellt werden. Ein Befragter erwähnt in diesem Kontext ein Projekt, bei dem viel über Lehrerbildung und kompetenzbasierten Ansatz geredet wird, ohne aber etwas davon zu präsentieren und der Austausch mit den eigentlich dafür vorgesehenen beruflichen Schulen gezeigt habe, dass sich von diesen Ansätzen nichts findet (I16, 191-208). Es besteht zudem die Angst, die Mitarbeiter oder frisch Ausgebildeten könnten an die Konkurrenz abwandern (I7, 89-112; I12, 67-94). Es herrscht eine große Lücke zwischen der Verfügbarkeit und der Nutzung der Ausstattung in vielen Berufsschulen, was aus Sicht der Befragten ein Problem der Planung, des Managements und der Kompetenzen ist (I10, 365-402; I16, 4-14; I16, 433-467).

### Mikroebene

Aus Sicht eines Befragten sind die gegenwärtigen Lehrkräfte das Ergebnis der schlechten Bildungsvision, worunter das Land bereits seit drei Jahrzehnten leidet und sich dadurch kennzeichnet, dass nicht Bildung, sondern Geld die oberste Priorität des Systems ist (I14, 31-41). Eine Herausforderung auf Ebene des Lehrerhandelns stellt die Zunahme der Arbeitsbelastung von Lehrkräften in den Klassen dar, als eine Konsequenz der Einstellungspraxis der Regierung und dem damit verbundenen Mangel an Lehrkräften (I1, 266-301). Die formale Qualifikation der Lehrkräfte, die über Abschlüsse, Zeugnisse, Zertifikate etc. nachgewiesen werden können und die Grundlage der Einstellung als Lehrkraft darstellt, sagt oftmals nichts über die Eignung der Person für den Lehrerberuf aus (I11, 470-479). Die geringe Motivation von Lehrern bei der Ausübung ihres Berufs ist ein wichtiger Faktor und speist sich aus Sicht der Befragten insbesondere aus der niedrigen Bezahlung und einem fehlenden Anreizsystem. Ein Befragter betont, dass man von den Lehrern nicht verlangen kann sich zu 100% zu verpflichten, wenn sie sich zur selben Zeit Sorgen um das Wohlbefinden ihrer Familien machen müssen (I4, 112-137). Ein weiterer Befragter sagt hingegen, dass die Lehrkräfte aus Leidenschaft und Liebe zu der Schule dennoch ihr Bestes tun (I3, 134-158). Die Bindung der Lehrkräfte an die Schule ist aus der Sicht eines Interviewten die größte Herausforderung und eine Folge des Fehlens an systematischer Aus- und Weiterbildung für Lehrer beruflicher Schulen (I8, 580-609).

Es herrscht eine mangelnde Interaktion zwischen den Lehrern unterschiedlicher Fachbereiche und insbesondere ein unzureichender Austausch zwischen den Lehrkräften für den theoretischen Teil und den praktischen Teil (I8, 390-443). Ein Befragter erwähnt, dass sich die theoretischen und praktischen Lehrkräfte nicht treffen, sondern allerhöchstens eine Überprüfung der Anwesenheit stattfindet (I14, 163-185).

Die Lehrkräfte, die direkt von der Universität kommen und eingestellt werden, haben oft gute Fachkenntnisse, sind jedoch noch nie vor einer Klasse gestanden und haben keine Erfahrung in der Klassenführung, Unterrichtsgestaltung und dem Umgang mit Schülern (I12, 539-598). Ein Interviewer bekräftigt, dass es vor allem um das WIE geht, da das Fachwissen vorhanden ist, jedoch nicht der pädagogische Teil (I12, 338-342). Zusätzlich zu den fehlenden pädagogischen Kompetenzen fehlt auch das Wissen, wie man einen Lehrplan entwickelt, strukturiert und interpretiert. Hier wird der Output der fertigen Dokumentation als sehr gering eingestuft (I7, 45-53). Aus der Sicht eines Befragten ist das größte Problem in Ägypten aktuell die Umsetzung des Wissens in die Praxis, da dies zu wenig in der Lehrerausbildung berücksichtigt wird (I8, 179-199). Ein Befragter berichtet von durchgeführten Bedarfsanalysen, die gezeigt haben, dass hauptsächlich ein Mangel an Soft Skills, Lehrmethoden aber auch technischen Aspekten besteht (I15, 38-40).

Die spärliche Forschungs- und Lesekultur in Ägypten zählt aus Sicht eines Befragten zu einer Herausforderung, wobei er einen Vergleich herstellt mit dem Fußball, wo es nur Experten gebe, die meinen, sie wissen alles besser (I5, 84-94). Zwei weitere Befragte kommentieren im Zusammenhang mit den Lehrkräften das Verhalten, welches kein Vorbild für die Schüler ist. Man sieht zum Beispiel Lehrer, die mit den Schülern zusammen vor der Schule Zigaretten rauchen (I14, 31-41; I6, 82-97). Unter den im System vorherrschenden Rahmenbedingungen, ist es nach Aussagen eines Befragten sehr schwierig, eine moderne Lehrerbildung zu implementieren, da die Lehrer dazu tendieren, dieselben Bedingungen auf ihren Unterricht zu übertragen (I11, 173-194). Die Lehrer des gegenwärtigen Systems warten auf Anweisungen von oben und setzen Dinge dann so um, wie sie vorgeschrieben werden, da sie Angst haben, etwas falsch zu machen und dafür dann bestraft zu werden (I11, 199-246; 484-505). Insgesamt wird das als derzeitige Funktionsweise der Gesellschaft in Ägypten gesehen (I11, 251-272). Auch auf individueller Ebene sehen die Befragten die Herausforderung darin, nachhaltige Veränderungen herbeizuführen, insbesondere bei denjenigen Lehrkräften, die bereits mehrere Jahre unter den Rahmenbedingungen des gegenwärtigen Systems gearbeitet haben und daher oft in nur kurzer Zeit wieder in ihre alten Muster verfallen (I15, 433-467).

### Interpretation

Die Herausforderungen werden im Folgenden in Anlehnung an die der Arbeit zugrundeliegende Analysebrille der Entscheidungsprämissen von Luhmann auf den unterschiedlichen Ebenen interpretiert. Dabei werden sowohl die entscheidbaren Entscheidungsprämissen Programme, Personal und Kommunikationswege als auch die unentscheidbare Prämisse der Organisationskultur berücksichtigt. Ein zentrales Merkmal, welches durch alle Analyseebenen durchscheint und ein grundlegendes Fundament eines Transformationsprozesses darstellt, ist die Definition und das Verständnis von Begriffen und Konzepten, die oftmals aus dem westlichen Bildungsdiskurs stammen und im eigenen System jedoch keine Anknüpfungsstelle finden, wo die Kommunikation anschließen kann.

Anschlussfähigkeit ist als der „[...] ständige Prozeß des Reduzierens und Öffnens von Anschlußmöglichkeiten“ (Luhmann, 2008: 41) eine notwendige Voraussetzung für die dynamische Stabilität, mithin der Selbstproduktion sozialer Systeme und gewährleistet die Verbindung unterschiedlicher Ereignisse als Letztelemente dieser Systeme. Der thematische Bereich der Operationen wird durch die Orientierung an einem sogenannten binären Code eingeschränkt, wodurch nicht passende Anschlussmöglichkeiten systematisch ausgeschlossen werden. Wenn Konzepte und Begriffe nicht klar definiert und kommuniziert werden, wird dies als „Rauschen“ wahrgenommen, definiert als Unmöglichkeit, unter Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen (Baecker, 1999: 40). Die Bedeutung von Bildung im traditionellen Sinne und wie sie in den meisten westlichen Gesellschaften zum großen Teil vertreten wird, ist eine „Selbstverwirklichung des Menschen im Menschen“ (Büchner, 2003: 7), die einhergeht mit der Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Emanzipation. Spannungsverhältnisse entstehen dann, wenn die Bildungs- und Erziehungsprozesse der unmittelbaren Umwelt des Bezugs- und Herkunftsmilieus den Bildungsanforderungen, die von den gesellschaftlichen Institutionen ausgehen, widersprechen, wenn also der Habitus eines Individuums nicht zu den institutionellen Erfordernissen passt mit der Folge von schulischem Misserfolg (Mandl, 2012). Wenn der Bildungsbegriff auf institutionalisierte Bildungsprozesse verengt wird, werden jegliche Prozesse jenseits der institutionellen Vorgaben, also der jeweiligen Lern- und Bildungsprozesse in der Familie, ignoriert. Mit dem der empirischen Bildungsforschung zugrundeliegenden hierarchischen Bildungsverständnis, welches die herkunftsspezifischen Bildungsprozesse den institutionalisierten Bildungsprozessen nachstellt, geht ein entsprechendes Verständnis von Bildungserfolg einher, welches auf objektiven messbaren Kriterien fußt ohne milieuspezifische Differenzen zu berücksichtigen. Der Bildungserfolg wird dann an quantifizierbaren Kriterien und letztlich an Zertifizierungen, Zeugnissen und Abschlüssen festgemacht, wodurch schulische Bildung als die legitime Bildungsinstitution ausgewiesen wird. Damit geht eine Formalisierung und Reduktion von Bildung zu einem ökonomisch-politischen Instrument einher, welches vordergründig mit den Versprechen von Emanzipation, Mündigkeit und Selbstverwirklichung maskiert wird, jedoch in Wirklichkeit nur „jene Kulturtechniken [...], die politisch und ökonomisch gewollt sind“ (Grundmann, 2011: 72) vermittelt, was die Widersprüchlichkeit auf Ebene der Bildung in Ägypten untermauert.

Die neue Bildungs- und Berufsbildungsreform mit einer Orientierung an westlich geprägten Begriffen und Konzepten, wie dem kompetenzbasierten Ansatz, eigenständiges Denken und selbstständiges Arbeiten, steht dem herkunftsspezifischen Habitus diametral entgegen und führt zu einer Disruption im System.

Von einer Bildung zu Selbstständigkeit, freiem und eigenständigem Denken kann nur dann die Rede sein, wenn sich diese Auffassung mit den eigenen Lebensentwürfen und Anforderungen des täglichen Lebens deckt oder zumindest nicht widerspricht. In Ägypten findet jedoch gerade eine Reproduktion der sozialen Hierarchie statt, wobei „Erziehung und Bildung (...) zur Selektion und Legitimation gleicher Lebenschancen herangezogen“ (Grundmann, 2011: 64) werden. Gerade durch die vorherrschenden Selektionsmechanismen im ägyptischen Bildungssystem, wird das Berufsbildungssystem zu einem Auffangbecken für Leistungsschwächere, was wiederum eine größere Diskrepanz zwischen persönlichem Habitus und den durch die neue Berufsbildungsreform intendierten Strukturen und Prozessen zur Folge hat, denn „seinen Habitus, der ja die persönliche und soziale Identität eines Individuums ausmacht, kann man nun, wenn sich die individuellen Lebensverhältnisse verändern, nicht einfach wechseln wie ein Kleid“ (Krais/Gebauer, 2002:46).

Mit der Entscheidung über Entscheidungsprämissen, also der Planung, wird festgelegt welches „Rauschen in der relevanten Umwelt [...] vom System in relevante Informationen übersetzt“ wird (Luhmann, 2000: 277) Die von außen importierten Begriffe und Konzepte, die das System als solche zunächst nicht erkennt und interpretieren kann, erzeugen disruptive Irritationen im System (Luhmann, 2000), was wiederum zu Unsicherheit und Instabilität der Strukturen führt. Dadurch, dass keine Anschlussfähigkeit für die Kommunikation besteht, verliert das autopoietische Berufsbildungssystem die Fähigkeit seiner Aufrechterhaltung durch die Reproduktion seiner eigenen Operationen. Das zeigt sich daran, dass am Ende reale Handlungen ausbleiben und Begriffe und Konzepte leere Hüllen bleiben. Die Unklarheit in den Begriffen und Konzepten ist auch kulturell bedingt durch den vorherrschenden Kommunikationsstil. Nach Hofstede (2000) sind kollektivistische Kulturen, wozu auch Ägypten zählt, *high-context* Kulturen, die sich dadurch auszeichnen, dass ein hohes Maß an Kontextwissen erforderlich ist, die persönlichen Beziehungen und die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen zählen und Interpretation von Mitteilungen entsprechend auf kontextuellen Hinweisen und Umständen der Begegnung beruht. Diese Art von Kommunikation prägt mitunter auch die Entscheidungsprämisse der Kommunikationswege, die sich durch ein hohes Maß an Informalität kennzeichnen. Anders als in individualistischen Gesellschaften, die sich durch einen *low-context* Kommunikationsstil auszeichnen und eine positive Fehlerkultur aufrechterhalten, werden im ägyptischen Kontext Fehler sanktioniert, sodass hier von einer Angstkultur statt einer Fehlerkultur die Rede ist. Eine nicht vorhandene bzw. schlechte Fehlerkultur hängt wiederum mit dem Führungsstil, das heißt unmittelbar mit dem Management zusammen.

Das ägyptische Berufsbildungssystem kann als ein lose gekoppeltes System (Weick, 1976) verstanden werden, wobei ein grundlegendes Problem der lose gekoppelten Systeme darin besteht, ihre Systemelemente zu integrieren, was sich in der Fragmentierung der Berufsbildungslandschaft und dem permanenten Wechselspiel von Entstehen und Zerfall von Institutionen, Stellen und Strukturen reflektiert. Gleichzeitig findet eine enge strukturelle Kopplung zwischen politischem System und Bildungssystem statt, da sich der Wechsel von Ämtern und damit von Stellen im politischen System unmittelbar auf die Entscheidungsprämissen im Bildungssystem auswirkt, was sich insbesondere darin zeigt, dass immer wieder neue Programme, Projekte und Initiativen aufgelegt werden, deren Lebensdauer dann durch die jeweilige Amtszeit im politischen System determiniert wird. Die Besetzung von politischen Ämtern und Führungsebenen zählt nach Luhmann zu den sensiblen Entscheidungen, da Organisationssysteme aus Kommunikationen bestehen und nur was von den jeweiligen Mitgliedern wahrgenommen wird und in die Kommunikation eingebracht wird letztlich auf die Entscheidungen Einfluss nehmen kann.

Psychische Systeme interpretieren die Stellen jeweils unterschiedlich, so dass letztlich auf Führungsebene die Personalentscheidung eine Entscheidung über die Richtung der Organisation ist. Damit wird die Nachhaltigkeit von Veränderungen und Reformen systematisch untergraben. Die Kurzlebigkeit von Veränderungen und der damit verbundene Rückfall in alte Denk- und Verhaltensmuster und Strukturen wird durch die ägyptische Kultur, die durch eine gewisse Risikoaversion (vgl. Hofstede, 2000) gekennzeichnet ist, beeinflusst. Danach werden Vorschläge zur Änderung bestehender Strukturen als riskant betrachtet und die Beibehaltung der bestehenden Strukturen präferiert (vgl. Luhmann, 2000). Gerade wenn Veränderungen oder Reformen von außen an das System herangetragen werden, stoßen sie bei ihrer Implementierung an ihre Grenzen, da diese einen Wandel der Organisationskultur erfordern, der jedoch durch einen gesellschaftlichen Wandel induziert sein sollte (Luhmann, 2000: 245).

Planung ist nach Luhmann die Entscheidung über Entscheidungsprämissen, die wiederum konkret entschieden werden muss über Entscheidungen, die im rekursiven Netzwerk der eigenen Operationen des Systems getroffen werden müssen (Luhmann, 2000:228). Sowohl auf Makro- als auch auf Mesoebene haben die Ergebnisse gezeigt, dass eine unzureichende Planung ein zentrales Problem des Systems darstellt und ihr eine geringe Bedeutung beigemessen wird mit unmittelbaren Auswirkungen auf die Entscheidungsprämissen Programme, Personal und Kommunikationswege.

Stellen haben die Funktion der Koordinierung und Herstellung von Konsistenz der verschiedenen Entscheidungsprämissen zueinander. Dabei liegt ihr Sinn in der wechselseitigen Einschränkung der Entscheidungsprämissen (Luhmann, 2000: 232) Die Stellen werden mit Personen besetzt, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen, wobei die Kriterien für die Besetzung der Stellen nicht danach erfolgen, „weil sie sich [...] für bestimmte Aufgaben eignen“ (Luhmann, 2000: 225), sondern aufgrund von persönlichen Kontakten, wobei diese Personen oftmals nicht die notwendigen Kompetenzen mitbringen, jedoch gerade die Entscheidungen im System davon beeinflusst werden, was von ihren Mitgliedern wahrgenommen wird und in die formale Kommunikation eingebracht wird. Wenn es also keine klare Definition und kein klares Verständnis von Begriffen und Konzepten im Berufsbildungssystem gibt, hängt dies in nicht unbedeutendem Maße auch mit den Personalentscheidungen zusammen. Strukturen der Vorteilsnahme und Patronage sind gerade in stratifizierten Gesellschaften nicht selten und begründen auch in diesem Fall die Funktionsweise des Berufsbildungssystems mit. Dieses Verhaltensmuster, das von modernen Beurteilern als Korruption (Luhmann, 2000: 295) aufgefasst wird, ist ein zentrales Merkmal der Organisationskultur und gilt als wichtiges Hindernis von Innovationen und vor allem Veränderungen, die auf einem demokratischen Bildungsverständnis gründen. Festgefahrene Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten sind nicht selten so tief verankert, dass sie geradezu zur Normalität werden und als eine Art Gedächtnis des Systems fungieren, wenn Änderungen explizit gemacht werden. An dieser Stelle wird sehr deutlich, wie im Sinne des *akteurzentrierten Institutionalismus* (Scharpf, 2000) sowohl systemisch-strukturelle Rahmenbedingungen als auch das Akteurshandeln relevant sind und sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Nach dem Ansatz des *akteurzentrierten Institutionalismus* übernehmen Individuen in bestimmten Kontexten bestimmte und unterschiedliche soziale bzw. gesellschaftlich definierte und normierte Rollen. Steuerungsprozesse sind damit bestimmte Handlungen von Akteuren auf der Basis von Kommunikation in bestimmten Konstellationen unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen.

Das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Kultur, welches sich über den Habitus in den mentalen Modellen und Handlungen der Akteure reflektiert, stellt auch die Grundlage der „Leiter der Schlussfolgerungen“ nach Chris Argyris (1985) dar, die im Kapitel 5. dieser Arbeit näher beleuchtet wird.

Übertragen auf den ägyptischen Berufsbildungskontext bedeutet dies, dass es, um eine nachhaltige positive Veränderung bewirken zu können, nicht ausreicht durch verschiedenste Programme und Initiativen an der besseren Qualifizierung der Akteure im System anzusetzen, sondern dass parallel dazu ein allmählicher Abbau der Strukturen der Vorteilsnahme erfolgen muss, denn „der institutionelle Rahmen, der die Regeln definiert, deren Einhaltung man von anderen erwarten kann und sich selbst zumuten lassen muss, konstituiert Akteure und Akteurskonstellationen, strukturiert ihre Verfügung über Handlungsressourcen, beeinflusst ihre Handlungsorientierungen und prägt wichtige Aspekte der jeweiligen Handlungssituation, mit der der einzelne Akteur sich konfrontiert sieht“ (Mayntz/Scharpf, 1995: 49). Über viele Jahre gewachsene und fest verankerte Strukturen in einem System prägen die Sozialisation und damit den Habitus ihrer Mitglieder, der wiederum Denk- und Handlungsmuster determiniert. Auch wenn vereinzelt Personen mit entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen Stellen besetzen, können sie nur im Rahmen der gesellschaftlich gültigen Normen und Regeln agieren, weswegen auch externe Akteure, wie Entwicklungshilfeorganisationen hier oftmals an ihre Grenzen stoßen, wenn sie versuchen Elemente in das System zu integrieren, die nicht in das gegenwärtige Setting von Rahmenbedingungen passen. Gerade dann ist das Problem von Experten aus fremden Systemen, dass sie nur einen bestimmten Ausschnitt des Gesamtsystems durch ihre kulturelle Brille betrachten, ohne die Komplexität der Zusammenhänge des Gesamtsystems zu berücksichtigen (vgl. Vester, 2002).

Der Habitus wird zunächst durch primäre Sozialisation in der Familie und danach durch die sekundäre gesellschaftliche Sozialisation in Bildungsinstitutionen etabliert und findet sich jenseits des Bewusstseinsprozesses angesiedelt (Bourdieu, 1976: 200). Der Habitus, welcher durch die Familie geprägt wird, wirkt in Bildungssystemen und weiteren beruflichen Institutionen weiter, wo sich die Denkschemata und Handlungsdispositionen jeweils entfalten. Die Besetzung von Stellen über persönliche Beziehungen ist ein fester Bestandteil des kollektiven Habitus und erzeugt innerhalb der vorherrschenden sozialen Verhältnisse, die diesen Habitus gebildet und ausgebildet haben ein Gefühl von Normalität und Selbstverständlichkeit, da die im Habitus inkorporierte soziale Wirklichkeit mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit übereinstimmt. In Anlehnung an Bourdieu ist der Habitus strukturiertes und strukturierende Struktur zugleich, wodurch sich erklärt, wie eine Gesellschaft zustande kommt, ohne dass die beteiligten Akteure bewusst auf das Herstellen einer gesellschaftlichen Ordnung hinarbeiten, sondern lediglich ihren alltäglichen Handlungen nachgehen und so die soziale Struktur reproduzieren (Mandl, 2012). Wie die Ergebnisse der Experteninterviews zeigten, prägen die mentalen Modelle die Denk- und Handlungsweisen der Akteure auf allen Ebenen, sowohl auf Makroebene im politischen System als auch auf Ebene der Organisationen, z.B. der Unternehmen des Wirtschaftssystems und auf individueller Ebene, was sich konkret im Lehrerhandeln in den Klassenzimmern manifestiert.



Ein mangelndes Verantwortungsbewusstsein, das geringe Ansehen der Lehrperson und die Strukturen der Autorität, Kontrolle und Bestrafung sowie auch die Art zu lernen lassen sich durch den primären und sekundären Habitus erklären. Der Habitus in der Familie als *opus operatum* wirkt später im Bildungssystem weiter, wobei auch die jeweiligen Dispositionen zum Lernen habitualisiert sind. Für den kompetenzbasierten Ansatz, der in der neuen Berufsbildungsreform systematisch implementiert werden soll, ist ein Rückgriff auf den in der ägyptischen Gesellschaft vorherrschenden Lernhabitus von zentraler Bedeutung, zumal es sich dabei um ein komplexes Gebilde handelt, welches sich einer einfachen Korrektur entzieht. In der ägyptischen Gesellschaft werden Fehler nicht als Chance begriffen, Lernprozesse zu initiieren und kreative Räume zu öffnen, sondern hier diese werden, sei es als Kind in der Familie, als Schüler in der Schule oder als Angestellter in einem Arbeitsverhältnis sanktioniert. Damit assoziiert der Habitus mit Fehlern stets etwas Negatives, und löst Angstgefühle aus, wodurch auch nicht gelernt wird aus Fehlern zu lernen, geschweige denn Verantwortung dafür zu übernehmen.

Bildung fängt nicht erst in formalen Bildungsinstitutionen an, sondern beginnt mit den Lern- und Bildungsprozessen in Familie und sozialer Umwelt, die in den herkunftsspezifischen Habitus eingehen. Dabei ist das herkunftsspezifische kulturelle Erbe verantwortlich für das Passungsverhältnis mit der Schule, wodurch erklärt werden kann, weshalb die Motivation vieler Schülerinnen und Schüler berufliche Schulen in Ägypten zu besuchen und damit verbunden auch ihre Anwesenheit sehr gering ist, insbesondere, wenn Theorie und Praxis weit auseinanderklaffen und damit das Passungsverhältnis gestört wird. Diese Diskrepanz wirkt sich unmittelbar auf die Motivation und das Verhalten der Schüler aus, denn das Schulsystem baut auf einem spezifischen Gesellschaftsvertrag auf, indem Schüler den Lehrern zuhören und sich Prüfungen unterziehen und im Gegenzug dazu Lernstoff in Form von Wissen, aber insbesondere Titel und Zertifikate erhalten, mit denen erhoffte Chancen auf eine Verbesserung des beruflichen Alltags verbunden werden. Wenn das pädagogische Verhältnis jedoch aus den Fugen gerät, das heißt konkret, wenn die Schüler von ihrem Abschluss kaum etwas erwarten können, wie es derzeit die vorherrschende Situation in Ägypten ist, und sie damit keine Anerkennung für ihren Lernaufwand und ihre Anwesenheit erwarten können, lösen sie diesen Vertrag einseitig auf (Willis, 2011). Wenn schulische Bildung wenig im Zusammenhang mit der Alltagswelt steht und ihr somit von den Schülern keine entsprechende Relevanz beigemessen werden kann, entziehen sie sich dieser Entfremdung durch Abwesenheit, widerständiges oder defensives Lernen, wobei die eigene Meinung zurückgehalten wird, nur für die Prüfung gelernt wird (sogenanntes Bulemie-Lernen), aber kein kritisches, divergentes Lernen stattfindet, welches jedoch eine zentrale Grundbedingung erfolgreichen Lernens im 21. Jahrhundert darstellt. Es ist empirisch belegt, dass Schüler besser lernen, wenn sie sich selbstständig Lösungen erarbeiten können, auf ihre individuellen Wissensbestände zurückgreifen, Dinge hinterfragen können, kritisch reflektieren und Fehler machen dürfen.

In sozial schwächeren Schichten findet informelle Bildung „in der natürlichen (sozialen) Umwelt der Bildungsakteure“ (Rohlf, 2011:39) so statt und zeichnet sich dadurch aus, „dass Lernsituation und praktischer Verwendungszusammenhang zusammenfallen“ (Dravenau/Groh-Samberg, 2005: 118 zit. nach Mandl, 2012: 11) und damit ein unmittelbarer Bezug zur konkreten Lebenswelt des Akteurs besteht. Diese Diskrepanz im Passungsverhältnis zeigt sich im ägyptischen Kontext in der Lesekultur, die als sehr spärlich bezeichnet wird und in vielen Familien nicht gelebt wird, was wiederum die Relevanzstrukturen der Heranwachsenden beeinflusst, die sich mit einem Konflikt zwischen dem primären Habitus und dem sekundären Habitus konfrontiert sehen und somit den eigenen Lernprozess stört.

Wenn sich ein Akteur in einem sozialen Umfeld mit hochgradig abweichenden sozialen Bedingungen vorfindet, kann es zu einer Trägheit des Habitus kommen, die Bourdieu als sogenannten *Hysteresis-Effekt* (Bourdieu, 1982: 238) bezeichnet. Ein Aufwachsen in einem Elternhaus mit reichem kulturellen Kapital, wo entsprechende Alltagspraxen wie eine Lesekultur oder die Übernahme von Verantwortung gepflegt werden und sich später in der Sprache, den Kommunikationsformen, der Motivation, den Interessen und letztlich als „habitualisierte Lerngewohnheiten“ (Maaz, 2006) niederschlagen, wird ein Habitus auf ganz andere Weise geprägt wie beim Aufwachsen in einem sozial schwächeren Milieu, wobei letzteres mit der Überwindung einer größeren habituellen und kulturellen Distanz und damit größeren Anstrengungen einhergeht. Der individuelle Habitus kann sich den sozialen Verhältnissen zwar allmählich annähern, wird die Grundstrukturen der Primärsozialisation jedoch nicht vollständig ablegen können.

Der Grundstein für das Lehrerhandeln wird bereits mit der primären und später der sekundären Sozialisationsinstanz gelegt. Die zentrale Vorstellung darüber, wie etwas funktioniert, zum Beispiel wie Schüler lernen, wie man eine Klasse führt und wie man Unterricht gestaltet, die in den mentalen Modellen verankert ist, hat einen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns der Lehrkräfte. Während ihrer eigenen Schulzeit werden „fest verankerte Überzeugungen über den Schulbetrieb entwickelt“ (Wilde/Kunter, 2016: 308), die als früh erworbene intuitive Überzeugungen verstanden werden können und nur geringes transformatorisches Potenzial haben (vgl. Helsper, 2018).

In Ägypten führt der dominante Erziehungsmodus zu Auswendiglernen und Durchführung von Vorgaben ohne Hinterfragen und eigenständigem Denken und Reflektieren dazu, dass diese Muster im Habitus der Schüler verankert werden und später in die berufliche Praxis der zukünftigen Lehrer einwirken, die dann nicht eigenständig handeln, sondern stets auf Anweisungen von Vorgesetzten warten. Die Art der Autorität und Kontrolle, die sie im eigenen Schulkontext erlebt haben, wird auf die Handlungspraxis übertragen. Haben sie in der Schule gelernt keine Fehler machen zu dürfen und für Fehler bestraft zu werden, wirkt sich das auch auf ihr Handeln als Lehrer aus, wobei sie dann Angst haben bestraft zu werden und Handlungen unterlassen, bei denen mögliche Fehler auftreten könnten. Dies ist auch auf eine kulturell bedingte hohe Unsicherheitsvermeidung (*Unsicherheitsvermeidungsindex* = 80, Hofstede, 2010) zurückzuführen.

Der spezifische Schülerhabitus und die damit verbundenen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen gehen als mehr oder weniger latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung der Lehrerhabitus ein. Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht spiegelbildlich dazu auch ein passförmiger Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler, der sozusagen als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen fungiert und eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen bildet. Somit internalisieren die Schüler die zu ihrem eigenen Habitus passförmigen Lehrerorientierungen, wobei diese impliziten Orientierungen in die Herausbildung des eigenen Lehrerhabitus eingehen (vgl. Helsper, 2018). Diese Orientierungen haben Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, die verwendete Sprache, die Bewertung und die Lehrer-Schüler-Beziehungen und letztlich auch auf die gesellschaftliche Reputation der Lehrer. Wenn die Lehrkräfte des derzeitigen Berufsbildungssystems während der Herausbildung ihres Schülerhabitus ein eher negatives Bild des Lehrers vermittelt bekommen, verstärkt durch die Sozialisation in der Familie, wirkt sich das auf ihre intrinsische Motivation, ihre Unterrichtspraxis und letztlich ihr Verhalten gegenüber den Schülern aus.

Das Verhalten der Lehrperson ist letztlich, wie auch die Hattie-Studie bestätigt (vgl. Hattie, 2009), maßgeblich für den Lernerfolg der Schüler. Gerade wenn neue Anforderungen an Lehrkräfte herangetragen werden, wie es aktuell der Fall ist mit dem kompetenzbasierten Ansatz und den entsprechenden Lehr- und Lernmethoden, kann es zu Spannungen kommen, da diese nicht mit dem individuellen Habitus korrespondieren und eine deutliche Transformation gegenüber dem Herkunftshabitus erforderlich machen.

Ägypten zählt zu den kollektivistischen Kulturen, die sich durch eine stark ausgeprägte Gruppenbindung auszeichnen und in denen persönliche Beziehungen oftmals wichtiger sind als die eigentlichen Aufgaben (Hofstede et al., 2010). Der hohe Stellenwert von Geld wird bereits im Zuge der Herausbildung des primären Habitus untermauert, sodass es aus gesellschaftlicher Perspektive normal ist, wenn Kinder und Jugendliche in Ägypten anstatt in die Schule zu gehen, eine Beschäftigung aufnehmen, womit sie unmittelbar Geld verdienen können, was den Erwartungsstrukturen der Familien entspricht. Dass die finanzielle Situation in vielen Familien eine Priorität darstellt, zeigt betrachtet aus der Perspektive der Bedürfnispyramide nach Maslow (1943), dass die Sicherheitsbedürfnisse, die zu den Defizitbedürfnissen zählen, vielfach nicht erfüllt sind, sodass eine Orientierung an den höheren Wachstumsbedürfnissen derzeit nicht möglich ist. Wenn die aktuelle Orientierung an den Sicherheitsbedürfnissen im Vordergrund steht und vom Einkommen womöglich das Leben der Familie abhängt, kommen Strukturen der Vorteilsnahme ins Spiel, die es zum Beispiel auch Lehrkräften ermöglichen, im Gegenzug zur Vergabe besserer Noten, das Einkommen zu erhöhen, wiewohl sich diese Handlungsmuster negativ auf die Gestaltung eines nachhaltigen Bildungssystems sowie auch auf die Anschlussfähigkeit an andere relevante Systeme auswirken. Gerade vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Stellenwerts von Zeugnissen und Zertifikaten ist es problematisch, wenn die Zertifikate nicht die realen Wissensbestände und Kompetenzen reflektieren, da durch die Strukturen der Vorteilsnahme zu gute Noten vergeben werden und somit eine Diskrepanz zwischen Schein und Wirklichkeit entsteht. Für das Wirtschaftssystem führt der zunehmende Trend zur Quantifizierung von nicht realen Leistungen zu einem Problem, da es über das Medium Zeugnisse und Zertifikate (Luhmann, 1997) mit dem Bildungssystem gekoppelt ist. Wenn das System nun keine Operationen mehr der positiven Seite seines binären Codes („Zahlen/nicht Zahlen“) zuordnen kann, wird die eigene Funktionsfähigkeit und damit das Überleben des Systems gefährdet. Dieser Prozess erklärt zwei Phänomene des ägyptischen Berufsbildungssystems: Zum einen werden von den Akteuren des Systems eigene berufliche Ausbildungsstrukturen in Form von berufsbildenden Akademien oder Zentren etabliert, die als funktionales Äquivalent (vgl. Luhmann, 1972) zu den Zertifikaten des Berufsbildungssystems treten und als zweites Phänomen treten Duplizierungen auf, die zu einer Zunahme von Komplexität führen und letztlich für die starke Fragmentierung des Systems sorgen.

Auf der anderen Seite kann der Prozess eine Erklärung für die mangelnde Bereitschaft des Privatsektors an der Beteiligung an beruflichen Ausbildungsmodellen gemeinsam mit dem Bildungssystem liefern. Die mangelnde Bereitschaft macht sich dadurch bemerkbar, dass eine geringe Anzahl sich beteiligt und insbesondere die Auszubildenden nicht als Mehrwert, sondern als Last im Sinne von zusätzlich erforderlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen betrachtet werden. Damit einher geht ein bestimmtes Menschenbild, was seitens der Unternehmen aber auch insgesamt auf Führungsebene vertreten wird und sich in der Art des Managements der Organisationen Schule und Betrieb, aber auch in politischen Institutionen reflektiert.

Die Strukturen der Autorität, Kontrolle und Sanktionen lassen auf ein pessimistisches Menschenbild schließen, was davon ausgeht, dass diese Machtmechanismen notwendig sind, um Individuen dazu zu bringen, einen produktiven Beitrag zur Erreichung der Organisationsziele zu leisten. Dieses Menschenbild, was im Grunde den Annahmen des Taylorismus und als Grundlage der sogenannten *Theorie X* dient, sieht Mitarbeiter als grundsätzlich faul, arbeitsverabscheuend, unwillig zur Verantwortungsübernahme und unkreativ, weswegen eine Art des Managements erforderlich ist, welches durch autoritäre Strukturen und starke Kontrolle gekennzeichnet ist und keine Weiterentwicklung ermöglicht. Dieses Menschenbild und die daran angebundene Führungsstruktur ist als mentales Modell ein zentraler Bestandteil des kollektiven Habitus, welcher sich im Laufe der Geschichte entwickelt hat. In den Lehrplänen des 20. Jahrhunderts, die durch die britische Besatzung geprägt waren, wurde insbesondere Passivität und Untergebenheit der Autorität gegenüber gefördert und entsprechend mit Regierungsposten belohnt (Afridi und Berwin, 2017: 154). Diese Bildungspolitik war gezielt darauf ausgerichtet zu verhindern, dass sich Gegenströme und kritische Stimmen gegen die Politik herausbildeten. Das vom Taylorismus geprägte Menschenbild entspricht dem allgemeinen Trend der Ökonomisierung der Bildung, dem ein ökonomistisch-funktionalistisches Bildungsverständnis zu Grunde liegt und wobei Lehrkräfte zu trivialen Maschinen gemacht werden und ihrer Erziehungsfunktion dadurch entmachtet werden.

Der ansteigende Stellenwert höherer Bildungsabschlüsse verschärft die Schließungsprozesse und fördert den aktuellen Trend zur Etablierung von Privatschulen oder Eliteuniversitäten, mit dem Ziel Öffnungsprozesse der Bildungsexpansion zu revidieren, was jedoch, wie sich auch im Fall von Ägypten zeigt, insbesondere der wohlhabenden Elite zugute kommt und damit einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung geradezu ignoriert. Die Dominanz des Zertifikatsdenkens führt sich im Qualifikationsparadoxon *ad absurdum*, da immer mehr einen Titel erreichen, der immer weniger Wert ist. Durch den Fokus auf Zertifikate und Zeugnisse, die Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards, sowie die Standardisierung von Lernprozessen und –inhalten wird schulische Bildung als legitime Bildung ausgewiesen, wobei außerschulische Bildungsprozesse oftmals unberücksichtigt bleiben. Nach der Theorie von Bourdieu hat Bildung die Bedeutung von kulturellem Kapital, wobei er differenziert zwischen dem Gelernten (inkorporiertem kulturellem Kapital), schulischen Titeln und Abschlüssen (institutionalisiertem kulturellem Kapital) und der materiellen Form (objektiviertes kulturelles Kapital). Dabei wird bei einer Bestimmung von Bildung meistens auf das institutionalisierte Kapital rekuriert, wobei im Vordergrund steht, was jemand über seine Qualifikation und seine Zertifikate belegt und nicht was jemand tatsächlich weiß oder kann, was aktuell im ägyptischen Bildungskontext ein Problem darstellt. Der Grundstein für die starke Fokussierung auf Noten und Zeugnisse wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt, indem Arbeitsplätze ausschließlich der Inhaber von Zertifikaten vorbehalten waren sowie dem Arbeitsgarantieschema, welches Inhabern bestimmter Abschlüsse eine Beschäftigung im öffentlichen Sektor zusicherte. Das Schulsystem baut auf einem spezifischen Gesellschaftsvertrag auf, indem Schüler dem Lehrer zuhören und sich Prüfungen unterziehen, wobei sie im Gegenzug Lernstoff in Form von Wissen vermittelt bekommen, jedoch insbesondere Titel und Zertifikate verliehen bekommen, die mit Chancen für eine erhoffte Verbesserung des beruflichen Alltags einhergehen. Wenn nun dieses pädagogische Verhältnis aus den Fugen gerät, wenn die Schüler also – wie momentan im ägyptischen Berufsbildungssystem der Fall – vom Schulabschluss kaum etwas erwarten können und keine Anerkennung für ihren Lernaufwand und ihre Anwesenheit erwarten können, tendieren sie dazu, den Vertrag einseitig aufzulösen (Willis, 2011).

Die Ergebnisse der Experteninterviews bezüglich der Herausforderungen haben unter anderem auch die im System vorzufindenden Widersprüchlichkeiten gezeigt, die sich auf allen Ebenen reflektieren und gleichzeitig die Handlungen der Akteure auf diesen Ebenen beeinflussen, da sie mit entsprechenden Erwartungsstrukturen und Ansprüchen verbunden sind. Dadurch kommt es zu einer Inkonsistenz der Entscheidungsprämissen. Das politische System tritt auf der einen Seite als Machtpromotor des Bildungssystems auf, wobei sich die Funktion in den hierarchischen Strukturen und den festgelegten Vorschriften und Regelungen widerspiegelt, erweist sich auf der anderen Seite jedoch geradezu als machtlos wenn es um die Konsolidierung von Akteuren und Programmen, sowie auch um die konkrete Umsetzung von Vorhaben geht. Es zeigt sich eine gewisse Abhängigkeit vom Wirtschaftssystem durch die Bereitstellung von finanziellen Mitteln aber auch von externen Akteuren des Gesellschaftssystems, die in ihrer Funktion als Experten versuchen, Elemente aus ihrem eigenen System zu exportieren und in einem neuen Kontext zu implementieren, wo sie mit ihrer Expertensichtweise jedoch schnell auf Grenzen stoßen, was schon der Versuch einer gemeinsame Definition von Bildung und Berufsbildung zeigt.

Expertisen gehen in Anlehnung an Vester (2002) oftmals an der Realität vorbei, da ihr Fokus nur auf einen bestimmten Teilausschnitt gelegt wird, was wiederum mit einer gewissen Angst vor Wandel und vor der Komplexität selbst zusammenhängt. Durch die Etablierung einer neuen Lehrerbildungsakademie oder der Behörde für Qualitätssicherung wird versucht, Probleme dort zu lösen wo sie entstanden sind – in diesem Fall in der schlechten Qualifizierung der Lehrkräfte und der mangelnden Qualität der beruflichen Ausbildung – ohne jedoch die Wirkungszusammenhänge zu berücksichtigen, wodurch sich die Problemspirale noch weiterdreht, indem die neuen Institutionen wieder neue Probleme schaffen. Gerade hoch komplexe Systeme wie das ägyptische Berufsbildungssystem verlangen zu ihrem Verständnis ein Denken in Zusammenhängen, was sich nicht nur auf einzelne Details konzentriert, sondern übergeordnete Zusammenhänge betrachtet. Das Problem bei der Erfassung komplexer Systeme ist oftmals die einseitige Auswahl von Systemkomponenten, wobei dies meist messbare quantitative Daten sind, während sogenannte weiche, qualitative Daten unberücksichtigt bleiben. Widersprüche sind auch auf der institutionellen Mesoebene zu finden, wo Programme im Rahmen der neuen Berufsbildungsreform implementiert werden sollen, die sich an einem modernen Lehr- und Lernverständnis orientieren, wobei aber nicht die entsprechenden Stellen mit geeigneten kompetenten Personen besetzt werden und keine dafür notwendigen Kommunikationswege geschaffen werden, die diese Implementierung systematisch untermauern, sondern die neuen Elemente auf alte Strukturen treffen, die aufgrund ihrer Trägheit als Teil der Organisationskultur und damit einer unentscheidbaren Entscheidungsprämisse nur schwer aufzubrechen sind, jedoch keine Anknüpfungsstelle für die neuen Ansätze bieten.

Die Kurzzeitorientierung der ägyptischen Kultur (vgl. Hofstede, 2010), welche sich beispielsweise in dem ständigen Wechsel politischer Ämter und der Kurzlebigkeit von Institutionen und Programmen widerspiegelt, konterkariert den Aufbau nachhaltiger Strukturen für das Berufsbildungssystem. Hinzukommt das strenge Hierarchiegefüge mit einer Top-Down-Mentalität, welches wenig Raum für Kreativität und Innovation zulässt und wo insbesondere Lehrkräfte keine Gelegenheit haben, sich zu entfalten und weiterzuentwickeln. Damit bleiben viele Handlungsentscheidungen in dem komplexen Hierarchiegefüge auf der Strecke, wenn sie von der obersten Ebene ausgehen und bis zur Durchführungsebene gelangen müssen.

Gerade in lose gekoppelten Systemen erreichen politische Steuerungsvorgaben oftmals nicht die tieferen Ebenen, sodass sich gewisse bildungspolitische Zielvorstellungen zum Beispiel mit Blick auf den kompetenzbasierten Ansatz zwar in schriftlicher Form in der neuen Berufsbildungsreform „Technical Education 2.0“ wiederfinden, jedoch in der Unterrichtsrealität und im Lehrerhandeln keine Anwendung finden, was die Ergebnisse der Experteninterviews bestätigen.

Aufgrund der vorherrschenden hierarchischen Machtkonstellationen, hat die Zivilgesellschaft in Ägypten nur begrenzte Einflussmöglichkeiten in relevante Entscheidungen, was jedoch einer modernen Auffassung von Bildung widerspricht und die Implementierung moderner Strukturen behindert. Wie bereits im Rahmen der Stakeholder-Analyse beschrieben und durch die Ergebnisse der Experteninterviews bekräftigt, haben die Akteure der Zivilgesellschaft durchaus ein Interesse an einer Verbesserung des Berufsbildungssystems und versuchen sich zu beteiligen, können jedoch nur innerhalb sehr eingeschränkter rechtlicher Rahmenbedingungen agieren, wodurch ihr Potenzial nicht vollständig ausgeschöpft werden kann. Sie gehören, in Anlehnung an das Stakeholder-Salience-Modell von Mitchell et al. (1997), zu den sogenannten abhängigen Stakeholdern („*Dependant Stakeholder*“), mit sowohl legitimen als auch dringlichen Ansprüchen, jedoch keiner Macht. Erst durch Fürsprache der dominanten Stakeholder können sie mehr Einfluss erhalten. Die Medien wurden im Stakeholder-Mapping als die dominanten Stakeholder identifiziert, wobei diese im ägyptischen Kontext durch die staatliche Kontrolle in ihrer Freiheit beschränkt sind und somit die ihnen faktisch durch die Verfassung zugesprochene Meinungs-, Presse-, und Veröffentlichungsfreiheit in Realität nicht ausüben können.

## 16. SCHLUSSBETRACHTUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, anhand der empirischen Daten, die durch die leitfadengestützten Experteninterviews gewonnen wurden, wissenschaftliche Erkenntnisse mit Nutzwert für die Praxis zu generieren, denn „für eine anwendungsorientierte Forschung, die auf praxisrelevante Empfehlungen nicht verzichten möchte, muss es [...] darum gehen, diese Empfehlungen [...] möglichst „informiert“ zu entwickeln“ (Schedler/Siegel, 2004: 20). Es geht in diesem Kapitel also um die Generierung von Handlungsempfehlungen für die Berufsbildungspolitik in Ägypten, wobei die Lehrerbildung im Zentrum der Betrachtung steht.

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass es sich bei der Bildung und insbesondere der Berufsbildung um ein Politikfeld handelt, welche sich durch ein hohes Maß an Komplexität auszeichnet und welches in eine kaum überschaubare, stark verzweigte Struktur- und Akteurslandschaft eingebettet ist. Gleichzeitig wird das Berufsbildungssystem nicht nur durch endogene Faktoren determiniert, sondern in zunehmendem Maße durch die Dynamik der Umwelt und der benachbarten gesellschaftlichen Teilsysteme mitgeprägt, wobei sich ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis abzeichnet. Diese Wechselwirkungen sind in allen Entscheidungen zu berücksichtigen, wenngleich auch eine Priorisierung von Maßnahmen und damit eine klare Ablauf- und Prozessorientierung hohe Dringlichkeit besitzen.

Im Theorieteil der Arbeit wurde im Rahmen der Professionalisierungstheorien der kompetenztheoretische Ansatz und insbesondere das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert/Kunter, 2006) als geeigneter Rahmen für die Forschungsarbeit postuliert. Die im nachfolgenden Kapitel angeführten Empfehlungen lassen sich dabei den unterschiedlichen Aspekten der professionellen Lehrerkompetenz<sup>38</sup> sowie den unterschiedlichen Wissensdimensionen systematisch zuordnen. Die Experteninterviews haben gezeigt, dass sich in allen Aspekten und Dimensionen Defizite abzeichnen, insbesondere jedoch in den pädagogisch-diagnostisch untermauerten Bereichen. Hingegen ist das Fachwissen wohl die am stärksten ausgeprägte Form, was im Einklang mit der präferierten Form des Wissenstransfers durch Vorlesungen und Seminare steht, jedoch den Anforderungen eines effektiven auf die Herausforderungen der Globalisierung zielenden Lernprozess nicht gerecht wird. Die fachwissenschaftliche Grundbildung ist zweifelsohne eine wichtige Voraussetzung, darf jedoch nicht zu Lasten von pädagogischen Bildungsinhalten verkürzt werden. Daher sind pädagogische Lehrveranstaltungen wichtig, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik in sinnvoller Weise kombinieren, um die praktische Anwendung zu garantieren. Schließlich manifestiert sich die Professionalität von Lehrkräften darin, dass es ihnen gelingt, die pädagogische Theorie als Steuerungsgrundlage für unterrichtliches Handeln zu nutzen. Pädagogische Aussagen müssen von Lehrkräften ernsthaft reflektiert und interpretiert werden und dienen als Wissens- und Reflexionshintergrund, als Hilfestellung und bieten Orientierung für unterrichtliche Entscheidung.

---

<sup>38</sup> Die professionelle Lehrerkompetenz setzt sich zusammen aus dem Professionswissen, den Überzeugungen, Werthaltungen, Zielen, motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation der Lehrpersonen (vgl. Baumert/Kunter, 2006)

Eine vollständige Beschränkung auf das Vermitteln von bewährten Techniken, die erfahrungsgeleitet-pragmatisch fundiert sind, würde Lehrkräfte zu Technokraten machen, die nicht eigenständig reflektieren und entscheiden, sondern von dogmatischen Vorstellungen über richtiges oder falsches pädagogisches Handeln geprägt werden. Gleichzeitig stellt ein ausschließlicher Praxisbezug ohne theoretische Fundierung eine Gefahr dar, da so die empirische Forschung dazu missbraucht werden kann, eine Praxis zu bestätigen, indem sie für eine vorherrschende Vorstellung oder eine erwünschte Idee über Schule und Unterricht anwendungsbedeutsames Wissen und Handlungskompetenz entwickelt, die einen erwünschten Zustand nur wissenschaftlich legitimieren, nicht aber auch kritisch reflektieren.

Als integrativer Baustein zwischen Theorie und Praxis zur Reflexion und Darstellung der erworbenen Kompetenzen könnte das Portfolio-Konzept in Anlehnung an die St. Gallerer Handelslehrausbildung dienen. Bei dem Portfolio-Konzept handelt es sich um eine studienübergreifende Veranstaltung, die vom ersten bis zum letzten Studiensemester andauert und am Ende in die finale Beurteilung eingeht.

Die Herausforderungen der heutigen Zeit erfordern vielmehr einen problemorientierten Aufbau des Studiums, denn mit der künstlichen Auftrennung der Wirklichkeit in Fakultäten und Ressorts favorisieren die Bildungssysteme aktuell kein „vernetztes Denken“ und Lehrpläne sind ein Sammelsurium getrennter Elemente (vgl. Vester, 2002). Entsprechend sind Lehrer auch nicht darauf vorbereitet, ein Systemverständnis im Sinne des Wirkungsgefüges der einzelnen Elemente zu vermitteln. Die Aufteilung nach Fachdisziplinen verfehlt den Anspruch der heutigen Zeit und die Herausforderungen, die vielmehr einer Einteilung in Problemfelder bedürfen, die dann regelmäßig aktualisiert werden und praxisnah ausgewählt werden. Lehrkräfte müssen darauf vorbereitet werden, Schulentwicklungsprozesse zu verwirklichen, Leitbilder zu erstellen, aus Rahmenlehrplänen Schullehrpläne zu entwickeln und Qualitäts- und Managementprozesse aufzubauen. Ohne ausreichendes pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen können sie die Aufgaben nicht in innovativer Weise erfüllen.

Die Experteninterviews haben gezeigt, dass in Ägypten eine noch weitgehend traditionelle Theorievermittlung durch Seminare und Vorlesungen vorherrscht, die dringend ergänzt werden muss durch anderer Lehrformen, was sich jedoch nur durch die eigene Lernerfahrung verwirklichen lässt, weswegen alle unterrichtsmethodischen Innovationen Eingang in die universitäre Lehrerbildung finden sollten. Lehramtsstudierende müssen lernen schulpraktische Probleme selbst zu erfassen, theoretisch und empirisch zu durchdringen, Schlussfolgerungen zu ziehen und später im eigenen Berufsalltag differenzierte Entscheidungen zu treffen, die systematisch und theoretisch untermauert sind. Die Schul- und Unterrichtspraxis muss systematisch in die Lehrergrundbildung integriert werden.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Reformvorhaben, Trainingsmodelle und Weiterbildungsprojekte nicht selten nur während der Präsenz der jeweiligen Anbieter – oftmals Entwicklungshilfeorganisationen – erfolgreich sind, sich jedoch für die Praxis als nicht nachhaltig erweisen. Vielmehr unterliegen Lehrkräfte der Gefahr, nach anfänglichem Engagement in alte Muster zu verfallen. Gerade von außen herangetragene Praxiserfahrungen oder wissenschaftsbasierte Erkenntnisse, die aus einem fremden System stammen, sind kaum oder nur schwer anschlussfähig an das bestehende Erfahrungswissen und dem oftmals auch stabilen Überzeugungssystem der Lehrpersonen, deren Veränderung und Umstrukturierung sowohl Zeit als auch Anstrengung bedarf.



Veränderungsprozesse lösen oftmals Widerstand bei den Beteiligten aus, was nach Bourdieu auf den „Hysteresiseffekt“ des Habitus zurückzuführen ist (Bourdieu, 1982:238). Veränderungsprozesse lösen oftmals Unsicherheit und Ungewissheit bei den Beteiligten aus, da sie sich auf unbekanntes Terrain begeben und die Wirkungen nicht kennen. Daher besteht die Tendenz in den bestehenden Routinen und Handlungsmustern zu verweilen, auch wenn diese nicht mehr den aktuellen Anforderungen entsprechen.

Die Analyse der Ergebnisse lässt zu dem Schluss führen, dass die aktuellen Aktivitäten und Reformansätze im Berufsbildungssystem auf einer hohen Evolutionsstufe zu verorten sind, wobei das System den Anforderungen auf dieser Stufe nicht gerecht werden kann. Ägypten befindet sich aktuell noch nicht auf der erforderlichen Entwicklungsstufe, um den kompetenzbasierten Ansatz systematisch und zielgerichtet zu implementieren. Aktuell findet eine inhaltsleere Verwendung von Begrifflichkeiten statt und Konzepte wie der kompetenzbasierte Ansatz werden schablonenhaft verwendet und mit bewährten Strukturen und Elementen gefüttert. Die Experteninterviews haben gezeigt, dass eine große Diskrepanz zwischen der Rhetorik neuer curricularer Ansätze (*competency-based curriculum*) und lernerzentrierter Ansätze, eingebettet in Bildungsstrategien und Reformvorhaben einerseits und dem Unterrichtsgeschehen andererseits besteht. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe, die sich global abzeichnet, bietet sich das Konzept dazu an missbraucht zu werden als inflationärer, rhetorischer und zugleich inhaltsleerer Trendbegriff. Analog zum Modebegriff „Nachhaltigkeit“, der durch eine Vielzahl ideologisch-bedingter Interpretationsalternativen geprägt ist und sich damit nahezu jede zukunftsgerichtete Entscheidung mit der Floskel „nachhaltig“ schmücken und legitimieren lässt, wird der Kompetenzbegriff in jedem bildungsrelevanten Kontext unreflektiert eingesetzt. In Ägypten fehlen die entsprechenden Bezugspunkte und eine klare Konzeptualisierung des Kompetenzverständnisses, um dieser rhetorischen Beliebigkeit Einhalt zu gebieten. Dafür ist jedoch eine klare Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit und den Voraussetzungen notwendig, was von der Makroebene ausgehen, und sich auf der Meso- und Mikroebene reflektieren muss. Hierbei geht es insbesondere darum, Begriffe nicht einfach zu rezipieren, sondern zu konzeptualisieren.

An dieser Stelle scheint es angemessen, eine Analogie zur Maslow'schen Bedürfnispyramide herzustellen, um dieses Phänomen zu verdeutlichen. Die Entwicklungsziele sind evolutionsförmig strukturiert, wobei die Erfüllung der niederrangigen Ebenen Voraussetzung für die Erfüllung der nächsthöheren Ziele darstellen. Wenn die niederrangigen Bedürfnisse jedoch unerfüllt bleiben, ist es unwahrscheinlich, die nächsthöhere Stufe zu aktivieren und diese Ziele zu erfüllen. Es wird in Ägypten weit oben eingestiegen, ohne jedoch die darunterliegenden Grundvoraussetzungen im Sinne der Etablierung der strukturellen Rahmenbedingungen zu erfüllen. Ähnliches lässt sich auch in anderen Bereichen beobachten, zum Beispiel der Digitalisierung, wo sich die Entwicklung der relevanten Infrastruktur bislang noch in einem anfänglichen Stadium befindet.

Es wäre daher empfehlenswert, zunächst weiter unten einzusteigen und sich in kleinen, überschaubaren Schritten langsam hochzuarbeiten. Bei der Etablierung der neuen Institutionen TVETA (*Technical and Vocational Education Teachers Academy*), der Behörde für Qualitätssicherung und –akkreditierung „EDQAAN“ (*Egyptian TVET Quality Assurance and Accreditation*) und der CEQAT (*Control Unit für Quality Assurance and Accreditation Support*) besteht die Gefahr, dass diese neuen Institutionen über bestehende gestapelt werden, wobei bereits unternommene und größtenteils auch gescheiterte Versuche wiederholt werden, ohne aber die eigentliche Problematik anzugehen.

Es sind oftmals neue Namen für ähnliche Funktionen und die Involvierung eines unübersichtlichen Konglomerats an unterschiedlichen Akteuren, wobei Kompetenzverteilungen und Stellenbeschreibungen nicht zu identifizieren sind und womöglich auch nicht existieren. Es hat sich gezeigt, dass der kompetenzbasierte Ansatz, wie er aktuell durch die neue Bildungs- und Berufsbildungsreform in Ägypten implementiert werden soll, auf einer sehr fortgeschrittenen Bildungsentwicklungsstufe zu verorten ist, wobei eine Anlehnung an bereits existierende Modelle im Ausland stattfindet, die jedoch auf anderen Prämissen fußen und in denen die Grundbausteine auf den unteren Stufen gelegt worden sind, die das gesamte Bildungsgerüst stützen. In Ägypten steht dieses Gerüst auf wackeligen Beinen und droht einzustürzen, wenn keine solide Grundlage geschaffen wird – spätestens mit dem nächsten politischen Amtswechsel. In der aktuellen Reform der Berufsbildung *Technical Education 2.0* ist von einer Reform der Lehrerbildung für berufliche Schulen nicht die Rede, sondern es wird mit dem Versuch des Aufbaus der TVETA-Akademie an der Fortbildung angesetzt, die jedoch keine Anknüpfungsstelle hat, welche durch einen entsprechenden Qualifizierungsrahmen in der Lehrerbildung geschaffen werden muss. Daher sind zunächst die Anpassungsprozesse mit Blick auf die Lehrerbildung beruflicher Schulen zu prüfen. Durch die Schaffung einer grundständigen Berufsschullehrerbildung mit einem bindenden und übergreifenden Qualifizierungsmuster, welches nicht systemerhaltend, sondern zukunftsgerichtet ist, kann anschließend ein entsprechendes Kriterien-Repertoire abgeleitet werden, um Anforderungsprofile für Lehrkräfte beruflicher Schulen zu entwickeln, was aktuell angesichts der Vielzahl und Heterogenität der Anbieter und Qualifikationsalternativen geradezu unmöglich ist. Analog werden mit den neuen technischen Universitäten (*Technological Universities*) neue Strukturen geschaffen mit dem Ziel die Probleme des Berufsbildungssystems anzugehen, wohingegen – genauso wie bei der Lehrerbildung – die vorausgehende Stufe übersprungen wird, wodurch auch hier eine entsprechende Andockstelle im Sinne einer qualifizierenden Berufsausbildung fehlt. Somit entsteht eine Lücke im System und die eigentlichen Probleme werden nicht gelöst, sondern verstärkt oder zumindest verschoben. Eine qualifizierende Berufsausbildung mit Möglichkeit zum parallelen Erwerb einer Fachhochschulreife im Sinne des „Dual Plus“-Systems wäre in diesem Kontext denkbar und stellt einen Impuls für künftige Forschungsprojekte dar.

Vor diesem Hintergrund sollte auch eine Rollenverschiebung der systemexternen Akteure stattfinden, darunter insbesondere der Entwicklungshilfeorganisationen, von der Transferleistung von Berufsbildungsbausteinen hin zur beratenden Mitwirkung in der Entwicklung und Konzipierung der notwendigen Grundrahmenbedingungen, darunter der Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes mit entsprechenden Rahmenvorgaben, der Methodik zur Entwicklung von Leitbildern, einem nachhaltigen Managementsystem auf allen Systemebenen, und dem Aufbau systematischer Strukturen wie einem Qualifizierungsmodell für Lehrkräfte beruflicher Schulen. Die schablonenartigen Rahmen sind von den systeminternen Akteuren in partizipativer und dialogischer Form unter Einbindung aller Beteiligten mit Inhalt zu füllen, ohne externe Interventionen, da diese Akteure aus einem anderen Kontext stammen und mit ihren Handlungen oftmals unerwünschte systemische Disruptionen auslösen und statt zur Problemlösung vielmehr zu ihrer Verstärkung beitragen.

Als Gerüst zur übersichtlichen Darstellung und Verortung der Empfehlungen soll eine Handlungsempfehlungsmatrix dienen, die einerseits die Entscheidungsprämissen und andererseits die unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems berücksichtigt. Durch die Matrix wird die Multidimensionalität sowie das Intederpendenzverhältnis sichtbar. Programme, Kommunikationswege und Personen stehen als Entscheidungsprämissen in gewisser Weise in einer „heterarchischen“ Beziehung zueinander (vgl. Simon, 2007: 75). Nach Luhmann (2000: 232) sorgen Stellen für die Konsistenzherstellung und Harmonisierung der Entscheidungsprämissen und fungierend demnach als zusammenfassende „Kontingenzregulierungen“ (ebd.: 238).

TABELLE 24: HANDLUNGSEMPFEHLUNGSMATRIX

		Entscheidungsprämissen		
		Programme	Personen	Kommunikationswege
Akteure & Strukturen	<b>Makroebene</b> pol. Akteure (Machtpromotoren)	Begriffsdefinitionen, klare Zielsetzung in einer gemeinsam formulierten Strategie für Lehrerbildung	Klare Festlegung der Zuständigkeiten auf politischer Ebene	Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen
	<b>Mesoebene</b> Organisationsebene (Institutionen)	Entwicklung von Berufsbildern und Berufsbildungsverordnung (Entwicklungshilfeorganisationen können hier beratend an der Gestaltung des Rahmens mitwirken)	Führungskonzept (Managementmodell), Anlehnung an die lernende Organisation	Partizipation und Dialog als Grundprämissen einer lernenden Organisation
	<b>Mikroebene</b> Lehrkräfte	Qualifizierungsrahmen für Lehrerbildung <u>Methodenkoffer</u> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">           Dialogisches Lernmodell            Dilemmadiskussion (KMDD)            Choreografien des unterrichtlichen Lernens            Kooperatives Lernen         </div>	Lern-Förder-Modell Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion	Feedbackschleifen, Reflexionsräume, Fehlerkultur

Quelle: Eigene Darstellung

Die Handlungsempfehlungsmatrix ist eine holistische Toolbox, da Berufsbildung als ein komplexes Politikfeld und Lehrerbildung als Teilbereich dieses Politikfelds nicht als isolierte Bausteine betrachtet werden können, sondern es letztlich auf die Konfiguration der Bausteine ankommt, die den Erfolg der Maßnahmen determiniert. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass für ein derartig komplexes System wie das Berufsbildungssystem im ägyptischen Kontext, für den richtigen Umgang mit dieser Komplexität ein Systemverständnis notwendig ist, bei dem Vernetzungen und übergeordnete Wirkungszusammenhänge gezielt berücksichtigt werden (vgl. Vester, 2002). Gleichzeitig werden mit der Matrix Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit und Vorschläge für zukünftige empirische Folgeforschungsfelder im Bereich beruflicher Bildung in Ägypten aufgezeigt.

Die Makroebene des Berufsbildungssystems involviert die sogenannten Machtpromotoren des Berufsbildungssystems, die, wie die Stakeholder-Modelle im theoretischen Teil der Arbeit gezeigt haben, insbesondere auf der politischen Systemebene angesiedelt sind. Das ägyptische Bildungsministerium nimmt in diesem Kontext als formaler Entscheidungsträger auch für Berufsbildungsangelegenheiten eine zentrale Stellung ein.

Die Mesoebene, die in der Matrix auch als Organisationsebene bezeichnet wird, bezieht sich auf die in der Berufsbildungslandschaft agierenden institutionellen Akteure, darunter die wirtschaftlichen Betriebe, Berufsbildungszentren, beruflichen Schulen und andere Anbieter beruflicher Bildung.

Die Lehrkräfte beruflicher Schulen als der zentrale Forschungsgegenstand der Arbeit sind der Mikroebene zugeordnet.

Bei der Definition der Entscheidungsprogramme auf Makroebene geht es in erster Linie um eine Reduktion der Systemkomplexität, indem auf der einen Seite zentrale Begriffe – darunter der kompetenzbasierte Ansatz – systemkonform definiert werden, sodass eine Grundlage dafür geschaffen wird, welche Ereignisse und Störungen aus der Umwelt in relevante Informationen übersetzt werden, womit Kommunikationsmöglichkeiten begrenzt und strukturierbar werden. Auf der anderen Seite geht es um die Schaffung einer übergreifenden Strategie für Lehrerbildung, die als Richtlinie für Entscheidungen im Rahmen des Berufsbildungssystems mit Bezug auf die Lehrkräfte gilt. Damit die Lehrkräfte als direkt davon betroffene Akteure des Berufsbildungssystems auch gewillt sind, die politischen Vorgaben umzusetzen, wovon letztlich der Erfolg dieser Programme abhängt, sind die Prämissen der Kommunikationswege auf allen Ebenen notwendige Bedingungen. Neben der Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen, gehören dazu Dialog und Partizipation sowie die Schaffung von Raum für Reflexion und die Herausbildung einer Fehlerkultur. Gleichzeitig hängt die Präzision der Entscheidungsprogramme in hohem Maße davon ab, wie genau die Aufgaben im Rahmen der Personalprämisse definiert und als Stellenbeschreibungen formuliert werden. Die klare Festlegung der Zuständigkeiten auf Ebene des politischen Systems soll zudem der Problematik der Duplizierung von Funktionen sowie der starken Fragmentierung Rechnung tragen. Auf Mesoebene soll im Rahmen der Personalprämisse auf Führungsebene ein sogenanntes lernförderndes Feld (vgl. Senge, 1996: 74) auf Managementebene etabliert werden, in welchem die Mitglieder der Organisation ihre Kompetenzen entwickeln, stärken und schließlich entfalten können. Die oberste Führungsebene ist insbesondere durch ihre Platzierung in der Hierarchieebene zentral für die Ausgestaltung der Organisationskultur und letztlich der lernenden Organisation als solches, da die fünf Disziplinen von den Führungspersonen aus initiiert und bis in die unterste Hierarchieebene gelebt werden sollten.

Als übergreifende Rahmenstruktur, die für alle Felder der Handlungsempfehlungsmatrix Gültigkeit besitzt, dienen die fünf Disziplinen der lernenden Organisation, die im Zuge der Forschungsarbeit an diversen Stellen mehrmals zitiert worden sind. Die fünf Disziplinen sind Personal Mastery, mentale Modelle, eine gemeinsame Vision, Team-Lernen und Systemdenken. Da die Akteure der Makro-, Meso-, und Mikroebenen gewissermaßen alle in Organisationen des Gesellschaftssystems eingebunden sind, sind sie allesamt potentielle Kandidaten für lernende Organisationen. Dies gilt selbst für hoch bürokratisch strukturierte Regierungsapparate, was der stellvertretende Leiter der australischen Steuerbehörde Bill Godfrey anhand eines Praxisbeispiels an seiner eigenen Organisation aufzeigte (vgl. Senge, 1996: 569ff.) Anhand seiner eigenen Erfahrung konnte er zeigen, „daß es möglich ist – sogar für eine große Regierungsbehörde – sich von einer typischen introvertierten Bürokratie zu einer aufgeschlossenen, flexiblen Serviceorganisation zu wandeln“ (ebd.: 570).

Für die Entfaltung einer lernenden Organisation müssen zentrale Voraussetzungen erfüllt sein. Dazu zählen eine klare, engagierte Führungskraft, die auch bereit ist, die Transformation mitzutragen und für die damit verbundenen Werte und Absichten öffentlich einzutreten sowie die aktive Unterstützung durch die vorgesetzte politische Stelle, in dem Falle also dem Bildungsminister. Damit die Veränderungen nicht nur rhetorische, wortleere Hülsen bleiben, sondern auch tatsächlich Fuß fassen, ist ausreichend Zeit notwendig. Eine weitere zentrale Voraussetzung ist die Schaffung eines Anreizsystems, welches intrinsische Belohnungen vorsieht. Durch einen starke Befehls- und Kontrollmechanismus wird eine defensive Haltung und eine Kultur der Fehlervermeidung und Angst instituiert zu Lasten der Lernfähigkeit der Organisation. Die Anerkennung von Unsicherheiten und die Akzeptanz von Fehler bilden gerade die Grundlage für den Aufbau einer lernenden Organisation, zumal gerade sie ein Gelegenheitsfenster für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen und Fähigkeiten bieten und die operativen Voraussetzungen der Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit bilden (Senge, 1996: 579).

Gerade wenn in Ägypten auf Ebene der Machpromotoren eine Veränderung in Richtung einer lernenden Organisation initiiert wird, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich dieser Transformationsprozess auch auf die unteren Ebenen in der Hierarchie, also Unternehmen, Berufsschulen und Lehrerbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen reflektiert. Gleichzeitig muss der staatliche Verwaltungsapparat aufgrund seiner strukturellen Kopplung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen Veränderungen vollziehen, da er andernfalls droht den Lernprozess dieser Subsysteme zu blockieren.

Der vorgeschlagene Methodenbaukasten für eine systemadäquate und nachhaltige Lehrerbildung beruflicher Schulen bietet Anknüpfungsstellen für zukünftige Forschung bezüglich ihrer Wirksamkeit und ihres Transferpotentials in andere Bildungsstufen (von der voruniversitären Bildung bis zur Erwachsenenbildung). Da sich die vorliegende Forschungsarbeit jedoch konkret mit der Frage nach der adäquaten Lehrerbildung für den Aufbau eines Berufsbildungssystems beschäftigt, steht das Handlungsfeld „Mikroebene/Programme“ im Fokus dieses Kapitels, wobei es um einen Qualifizierungsrahmen für die Berufsschullehrerbildung geht, ein zentraler Baustein im Kontext der Berufsbildungsreform, wie folgendes Zitat noch einmal verdeutlicht:

*„What many policy-makers and reformers have not yet understood is that teacher education reform is a sine qua non [indispensable] condition for educational reform and vice versa. ... While policy formulation elicits the ideal teacher, policy implementation does not take the required steps to build such a teacher. ... Teacher education continues to have a marginal place in educational policies, generally far behind – in terms of interest and budget allocation – school buildings and educational technology (including textbooks). ... The issue of teachers, and that of teacher education in particular, emerges as one of the most critical challenges of educational development.“* (Torres, 1996: 447f. in OECD, 2015: 105)

Die Empfehlungen fußen auf der Prämisse, dass Lernen ein externer Interaktionsprozess zwischen Lernenden und der unmittelbaren Umwelt auf der einen Seite sowie ein interner psychologischer Aneignungs- und Verarbeitungsprozess auf der anderen Seite ist. Die Interaktionssituation zwischen Lehrenden und Lernenden ist hochkomplex, da Lehrende nicht nur ihr fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und lernpsychologisches Wissen vernetzen müssen, sondern diese Vernetzung auf die ständig neuen Kombinationen abstellen müssen.

Zudem erfolgt die Interaktion unter hohem Zeitdruck, weswegen hoch verdichtete Wissensstrukturen notwendig sind, um als automatisierte Handlungsdispositionen auf individuelle unterrichtsbezogene oder disziplinär unangemessene Aktionen der Schüler reagieren zu können. Als theoretischer Bezugsrahmen für ein übergreifendes Lernverständnis dient hier das sogenannte „Lerndreieck“, welches sich aus den folgenden drei Dimensionen zusammensetzt:

- Der kognitiven Dimension als Wissen und Fertigkeiten;
- Der emotionalen Dimension als Motive und Gefühle;
- Der sozialen Dimension als Kommunikation und Kooperation (vgl. Illeris, 2006).

Diesem Lernverständnis liegt die Annahme zugrunde, dass keine Trennung von Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation möglich ist, sondern es sich vielmehr um ein Konglomerat verschiedener Elemente handelt, sodass Lernen nicht mehr nur als rein interner psychologischer Prozess begriffen werden kann. Diese Auffassung steht dem sogenannten „Lehr-Lern-Kurzschluss“, wonach das gelernt wird was gelehrt wird (vgl. Holzkamp, 1996), diametral entgegen. Vielmehr haben auch die Ergebnisse der Experteninterviews gezeigt, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen dem anzueignenden Gegenstand und dem Bedeutungszusammenhang für das Individuum vorherrscht, wobei sich diese aus der jeweiligen individuellen kulturellen und habitusgeprägten Perspektive des Lehrenden und Lernenden ergibt. Emotionale und soziale Kompetenzen sind wichtige Bestandteile einer professionellen Lehrerpersönlichkeit. Das Einzelkämpfertum gilt als großes Hindernis für produktives Lernen. Anstatt zu kooperieren und sich gegenseitig zu unterstützen, agieren sie oft isoliert und wenig produktiv, und es kommt zu Duplizierung von Funktionen, was sich im ägyptischen Kontext auch auf den anderen Ebenen – also der Meso- und Makroebene – abzeichnet.

„Teachers teach the way they were taught“ (Altman, 1983 zit. nach Hascher, 2011: 418) ist ein in der Forschung vielfach zitierter Satz, der meines Erachtens die Komplexität des Lernprozesses unterstreicht und deutlich macht, dass die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen zwar in hohem Maße von der pädagogischen Ausbildung abhängt, jedoch zusätzlich von zahlreichen weiteren Faktoren wie „Vorerfahrungen [...] Bildungsnähe des Elternhauses, Lernbiografien, Persönlichkeitsfaktoren“ (Hascher, 2011: 422) beeinflusst wird und darauf basierend die angehenden Lehrkräfte ihren Unterricht entsprechend ihres primären und sekundären Habitus gestalten. Lehrkräfte tendieren dazu, ihren eigenen Lehrerhabitus ausgehend vom Schülerhabitus weiterzuentwickeln und neigen daher dazu, so zu lehren, wie sie als Schüler auch gelehrt worden sind. Da es nun nicht mehr nur um bloße Wissensvermittlung geht, sondern vielmehr auch um Persönlichkeitsentwicklung, müssen angehende Lehrkräfte durch eine systematische Ausbildung eine entsprechende *Toolbox* angeeignet bekommen, womit ihr eigenes Handlungsrepertoire erweitert wird, und sie auch auf die Herausforderungen in angemessener Weise vorbereitet werden, wobei eine Verknüpfung zwischen fachwissenschaftlichen, pädagogischen und personenorientierten Ausbildungsbausteinen stattfindet. Schließlich sollten Lehrkräfte beruflicher Schulen, das was sie in den Schulen verwirklichen sollen, in ihrer Ausbildung selbst erfahren können, was der Forderung nach einer ganzheitlichen Lehrerbildung in Anlehnung an Eduard Spranger entspricht, der in seinem Grundsatz davon ausgeht, dass nur derjenige bilden kann, der selbst gebildet ist. Schließlich sollen Lehrkräfte nicht mehr als Informationsverteiler, sondern vielmehr „als Gestalter von Umwelten, die den Schülern erlauben, so viel wie möglich zu lernen“ (Senge, 1996: 565) fungieren.

Lehrer in Sekundarschulen werden in Ägypten in pädagogischen Fakultäten ausgebildet und erwerben nach vier Jahren einen Bachelorabschluss. Alternativ können Bachelorabsolventen eines anderen Fachgebiets in einem oder zwei Jahren ein sogenanntes *Diploma of General Education* erwerben. Das Studium der akademischen Fächer in den jeweiligen Fachabteilungen und Fakultäten ist von den pädagogischen Abteilungen getrennt, was eine Dichotomie zwischen Fachwissen und Pädagogik generiert und sich analog auch in den Lehrplänen der pädagogischen Fakultäten widerspiegelt. Die akademischen Abteilungen legen den Schwerpunkt auf die Beherrschung von Inhaltswissen, was auf der Annahme beruht, dass die Beherrschung von Inhalten die Hauptbedingung für erfolgreiches Lernen ist, sich jedoch durch neuere Studien widerlegen lässt. Während die *Pre-Service* Lehrerbildung in pädagogischen Fakultäten (sogenannten *Faculties of Education*) stattfindet, ist die im theoretischen Teil bereits erwähnte professionelle Lehrerakademie PAT (*Professional Academy for Teachers*) seit 2008 zuständig für *In-Service* und *continuing education*. Jedoch besteht keine Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fakultäten und der Lehrerakademie, weswegen Theorie und Praxis strikt voneinander getrennt sind. Die praktischen Erfahrungen durch Schulpraktika belaufen sich auf einen Tag in der Woche während des gesamten Studienprogramms und drei bis vier Wochen im Block während der letzten zwei Jahre des Studiums. Im internationalen Vergleich sind die praktischen Erfahrungen sehr gering: In Ägypten macht der praktische Teil hochgerechnet insgesamt maximal 20-30 Stunden während des gesamten Studiums aus, während in Deutschland gemäß der Regelungen des Lehramts an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg 10 Wochen Schulpraktikum und insgesamt 52 Wochen Betriebspraxis abzuleisten sind.<sup>39</sup> Zunächst sollte eine Erweiterung der Praxisphase während der universitären Lehrerbildung stattfinden, wobei durch die Strukturierung der Ausbildung die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis stets eine Priorität sein sollte. Durch die Integration eines obligatorischen Betriebspraktikums wird dem Problem der mangelnden Beteiligung des Wirtschaftssystems Rechnung getragen und außerdem die Grundlage für eine Kooperation in der Berufsausbildung geschaffen, da Lehrpersonen, die Praktika in den entsprechenden Betrieben absolviert haben, die jeweiligen Strukturen, Arbeitsweisen und die Unternehmenskultur kennen, was eine Vermittlung an die Schüler vereinfacht, auch unter dem Aspekt, dass in der ägyptischen Kultur persönliche Beziehungen sehr wichtig sind.

Bei der Strukturierung der Ausbildung stellt sich außerdem die Frage, ob diese integrativ oder sequenziell erfolgen soll. Beim sequenziellen Modell findet eine klare Trennung zwischen der fachwissenschaftlichen und der didaktischen-erziehungswissenschaftlichen Ausbildung statt, während im integrativen Modell die Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften parallel belegt werden. Durch die klare Trennung im sequenziellen Modell, besteht die Möglichkeit in einen anderen Studiengang zu wechseln, während sich der Student im integrativen Modell von vorne herein für das Lehramtsstudium entscheidet (vgl. Terhart, 2007). Die Forschungsergebnisse sprechen eher für eine integrative Struktur, da somit auch genügend Zeit ist, die pädagogischen Ausbildungsbausteine über das gesamte Studium zu verteilen und außerdem die Wahrscheinlichkeit minimiert wird, dass die Lehramtsausbildung als Sprungbrett genutzt wird, mit dem Ziel einen anderen Beruf als den des Berufsschullehrers auszuüben.

---

<sup>39</sup> <https://www.bildungsserver.de/Regelungen-des-Lehramts-an-beruflichen-Schulen-Sekundarstufe-II-in-den-Bundeslaendern-6221-de.html>

Ebenso wie für den technischen Sekundarzweig, sind die Zulassungsvoraussetzungen dahingehend anzupassen, dass die Wahl des entsprechenden Ausbildungs- oder Studienprogramms nicht aus einer Alternativlosigkeit heraus resultiert, sondern den realen, individuell verschiedenartigen Bildungs- und Berufsbestrebungen entsprechen. Eine der Funktionen der professionellen Lehrerakademie (PAT) war die Akkreditierung der Lehrerbildungsprogramme sowie der Anbieter beruflicher Bildung, die jedoch nie stattgefunden hat, aufgrund der mangelnden Kooperation zwischen pädagogischen Fakultäten und der PAT, der fehlenden rechtlichen Grundlage, um sich die Arbeit der pädagogischen Fakultäten einzumischen und der Tatsache, dass die Akademie unter dem Bildungsministerium angesiedelt ist, während die pädagogischen Fakultäten unter dem Hochschulministerium angesiedelt sind, was zu Problemen der Kommunikation führt. Es besteht das Risiko, dass die mangelnde Kooperation zwischen der PAT und den pädagogischen Fakultäten in der neuen Lehrerbildungsakademie (TVETA) repliziert wird, mit der Folge, dass dieselben Probleme auftreten. In Ägypten wird keine wesentliche Unterscheidung zwischen Pre-Service Lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen und berufliche Schulen getroffen, sodass die Probleme auf die Lehrkräfte beruflicher Schulen übertragbar sind.

Für die Entwicklung eines Qualifizierungsrahmens für die Berufsschullehrerbildung ist eine curriculare Orientierung an unterschiedlichen Prinzipien notwendig (vgl. Reetz, 1984): Das Wirtschaftsprinzip impliziert eine Anlehnung an die Wissenschaften und deren immanente Systematik, das heißt die Anlehnung an akademische Disziplinen. Im Situationsprinzip sind Lebenswirklichkeiten mit Blick auf gegenwärtige und künftige Situationen, das heißt betriebliche Arbeitsprozesse, der zentrale Bezugspunkt. Durch die Integration der Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis werden die Studierenden mit verschiedenen Wissensformen konfrontiert, was eine Reflexion auf metakognitiver Ebene über theoretisches Reflexionswissen und praktisches Handlungswissen ermöglicht und somit die metakognitiven Fähigkeiten fördert. Schließlich rückt das Persönlichkeitsprinzip persönliche Aspekte in den Vordergrund mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Alle drei Prinzipien sollten in ausgewogener Form in die Lehrplangestaltung für das Berufsschullehramt in Ägypten integriert werden. Bei der Konzeption von Kombinationsmodellen ist insbesondere danach zu fragen, inwieweit die jeweiligen Lernorte den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz unterstützen, welche Funktionen sie dabei einnehmen und inwieweit sie die Verknüpfung schulischer und praktischer Ausbildungsinhalte gewährleisten können.

Ausgehend von einem konstruktivistischen Ansatz und einem Lernverständnis des aktiv-entdeckenden und sozialen Lernens, eignet sich der Lern- und Förderkreis, der ursprünglich aus dem PDCA<sup>40</sup>-Zyklus des Managements hervorgeht und später auf die Pädagogik übertragen und weiterentwickelt wurde. Die Eignung für den ägyptischen Berufsbildungskontext ergibt sich zudem daraus, dass er die Phasen eines Lernprozesses mit definierten Tätigkeiten für Lehrpersonen beschreibt, wobei ein kontinuierlicher und institutionalisierter Austausch zwischen Lehrpersonen und Schulen an verschiedenen Stationen des Kreislaufs stattfindet. Der Lern- und Förderkreislauf basiert auf dem Konzept der lernenden Organisation, in der neben der gemeinsamen Vision und dem Team Lernen, die Persönlichkeitsentwicklung und ein ganzheitliches Denken (Systemdenken) im Vordergrund stehen (vgl. Senge, 1996).

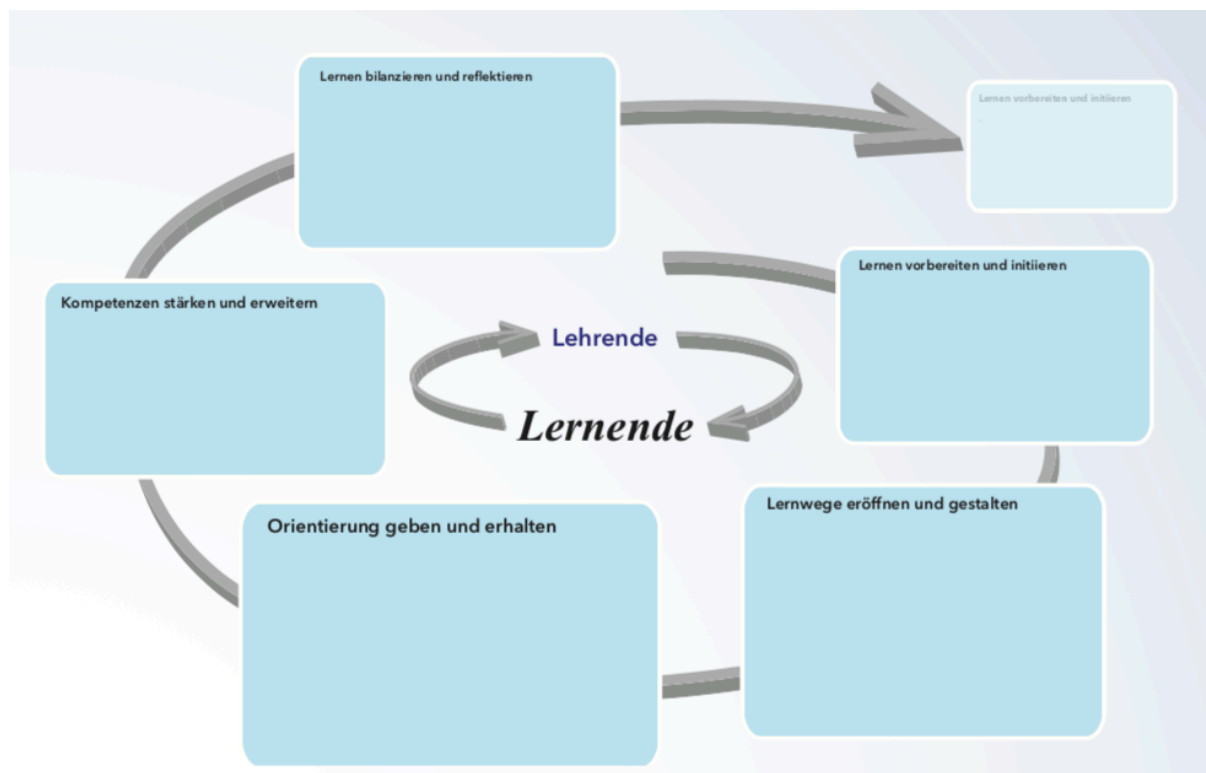
---

<sup>40</sup> Der PDCA (Plan – Do - Check – Act) - Zyklus beschreibt einen iterativen vierphasigen Prozess zur Optimierung des Qualitätsmanagements in Unternehmen.



Senge plädiert in seinem *Fieldbook zur Fünften Disziplin einer Lernenden Organisation* dafür, Systemdenken als Einstiegsdisziplin zu verwenden, um kleinere Veränderungen schrittweise zu initiieren. Er bezeichnet sie als „politisch neutrales Vehikel“ und „eine wirkungsvolle Methode, um Schüler zu einem schöpferischen Denken zu bewegen“ (Senge, 1996:568). Damit das Modell nicht verkürzt technokratisch eingesetzt wird, im Sinne eines Input-Output Steuervorgangs, müssen die Interventionen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden, um kulturelle Veränderungen zu initiieren. Das Prozessmodell gründet auf der Idee eines kumulativen Kompetenzerwerbs, wobei sich der fachliche und überfachliche Kompetenzerwerb an Standards und Zielen von Lehrplänen orientiert, die erreicht werden sollen. Um nachhaltig zu sein, muss aber an bereits vorhandenem Wissen und Können angeknüpft werden. Daher ist die Anschlussfähigkeit im Sinne einer vertikalen und horizontalen Vernetzung zentral. Beim Erwerb von Kompetenzen muss ein roter Faden sichtbar gemacht werden. In Anlehnung an die Terminologie von Hatties „Visible Learning“ (vgl. Hattie, 2009) muss auch für die Lehrkräfte der eigene Lernprozess transparent und sichtbar gemacht werden: „What is most important is that teaching is visible to the students, and that the learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teachers and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes“ (Hattie, 2009: 25).

Dafür ist eine Überwindung curricularer Konzeptionen erforderlich, die auf voneinander isolierte Einheiten beruhen. Abläufe, Kommunikationsprozesse und didaktisch-methodische Entscheidungen an der sichtbaren Oberfläche des Unterrichts werden von der entsprechenden Tiefenstruktur bestimmt und finden ihren Ausdruck insbesondere in den Vorstellungen der Beteiligten zum Lehren und Lernen und deren Rollenverständnis, welches wiederum von der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst wird, die im Zentrum des Prozessmodells steht.



**ABBILDUNG 53: DIDAKTISCHES PROZESSMODELL**

Quelle: Bauch, Werner/ Maitzen, Christoph/ Katzenbach, Michael, 2011: [https://sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/grundlagenpapiere/BroschuXre\\_Prozessmodell\\_2011-07-01-HP.pdf](https://sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/grundlagenpapiere/BroschuXre_Prozessmodell_2011-07-01-HP.pdf)

Die Abbildung zeigt, dass es sich um eine Spirale handelt, wobei es sich nicht um Etappen handelt, die stufenweise zu durchlaufen sind, sondern alle Phasen in der Rückkopplungsschleife Berücksichtigung finden müssen. Die aktive Partizipation hat dabei eine positive Auswirkung auf die Lern- und Leistungsmotivation und unterstützt den Aufbau vernetzten Wissens. Die dem Modell zugrundeliegende Aufgabenkultur orientiert sich an Gaudigs Prinzip der Selbsttätigkeit, welches er in seinem Beitrag „Arbeitsschule als Reformschule“ von 1911 erläutert und welche sich zum Kernprinzip der beruflichen Bildung und des beruflichen Lernens in der Schule etabliert hat: „Selbsttätig muß also der Arbeitende sich das Ziel stecken (die Aufgabe formulieren, die Frage aufwerfen, das Problem entwickeln); selbsttätig muß er den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig das Ziel festhalten, selbsttätig Zwischen- und Endergebnisse prüfen usw.“ (Gaudig, 1963: 11 zit. nach Bauch et al., 2011: 17).

Das Modell eignet sich im ägyptischen Kontext sowohl für die Lehrerbildung als auch die Berufsschulbildung, da es im Wesentlichen um den Kompetenzerwerb durch die bewusste Gestaltung eines Lernprozesses geht, der die Phasen der Orientierung, Auswertung und Reflexion beinhaltet. Gleichzeitig plädiert der Ansatz nicht für eine komplette Revolution des Lehrens, indem er zum Beispiel instruktive Phasen vollständig durch eigenständiges Lernen ersetzt, sondern befürwortet den Einsatz unterschiedlicher Lernmöglichkeiten entsprechend den jeweiligen Anforderungssituationen, wobei in einigen Fällen auch der Lehrvortrag, wo erklärt, veranschaulicht oder systematisch Zusammenhänge entwickelt werden, im geeigneten Kontext die effektivste Form der Vermittlung darstellt. Gerade dort wo instruktives Lernen die dominierende Methodik ist, müssen zunächst die Voraussetzungen für eine Öffnung des Unterrichts geschaffen werden, damit die Bedingungen für die Entwicklung methodisch-strategischer und personaler Kompetenzen möglichst günstig sind. Dies kann durch Lernkonzepte wie das kooperative Lernen oder das Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion geschehen, die eine schrittweise Heranführung an selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, welches nicht automatisch durch den kompletten Verzicht auf Fremdsteuerung entsteht, sondern „in der Regel eine intensive, didaktisch geschickte Einführung und Einübung“ benötigt (Konrad/Traub, 2009: 60 zit. nach Bauch et al., 2011: 20). Gerade diese Stufe der Heranführung und Generierung von Öffnungsphasen wurde im ägyptischen Kontext übersprungen, indem direkt der kompetenzbasierte Ansatz mit entsprechenden Strukturelementen aufgesetzt worden ist. Eine zentrale Komponente stellt das Feedback dar, zum Beispiel durch das Führen eines Lernjournals, wodurch die Gedanken verschriftlicht werden und dadurch der Aufbau flexiblen Wissens und Könnens unterstützt werden kann. Durch informelle Tests, Checklisten, Kompetenzraster oder Selbsteinschätzungsbögen kann die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der Eigenreflexion gestärkt werden, was in Ägypten deshalb besonders wichtig ist, da sich die Absolventen auf Grundlage ihrer formalen Bildungsabschlüsse – also Zeugnisse und Zertifikate – oftmals überschätzen, jedoch im realen Kontext den Anforderungen nicht entsprechen können. Lernstandsfeststellungen sind daher eine zentrale integrative Komponente und eröffnen Gespräche auf der Metaebene über Lernstand, Fehler und Lernwege, mögliche Lösungen und geben Orientierung für den individuellen Lernprozess. Die Pflege einer Fehlerkultur ist besonders wichtig sowie die Kommunikation, dass Fehler erlaubt sind und eine Chance zum Lernen bieten, da ohne Fehler Lernen erst gar nicht stattfinden kann. Die Erzeugung von Angst vor möglichen Fehlern wirkt sich kontraproduktiv auf den Lernprozess aus und hindert den Lernenden daran, Neuland zu betreten. Statt einen Fehler zu bestrafen, sollten Fragen wie „Warum habe ich das falsch gemacht?“ „Wie kann ich es in der Zukunft besser machen?“ im Vordergrund stehen, denn damit wird auch die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung des eigenen Lernstands gesteigert und darauf basierend, individuelle Strategien zur Fehlervermeidung entwickelt.

Die Synchronisation von Lehren und Lernen ist eine Voraussetzung für die Steigerung der Wirksamkeit des Unterrichts. Lehrkräfte müssen sich der Heterogenität des soziokulturellen Hintergrundes, der damit verbundenen Motivationslagen, Wissens-, und Könnensstände bewusst sein, wobei genügend Zeit für die Umsetzung, Planung und Reflexion erforderlich ist und der Aufbau neuer Strukturen immer auch mit den anderen Entscheidungsprämissen rückgekoppelt werden muss. Bei vielen Entwicklungsprozessen sind einseitige Schwerpunktsetzungen beobachtbar, darunter auch der kompetenzbasierte Ansatz. Diese müssen jedoch im Einklang mit den anderen Prozesselementen erfolgen, denn erst die Verknüpfung sichert einen nachhaltigen und langfristigen Erfolg, denn letztlich sind für den Schüler der „Geist einer Schule, die Atmosphäre im Klassenzimmer, die Persönlichkeit und der soziale Interaktionsstil des Lehrers (...) einflussreiche (...) Rahmenbedingungen“ (Weinert, 2001: 81).

Aus dem Methodenkoffer für die Ausbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen sollen im Folgenden das dialogische Lernmodell, die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD), die Choreografien unterrichtlichen Lernens und kooperatives Lernen und ihre potentielle Integration in den ägyptischen Kontext dargestellt werden. Die Ansätze eignen sich für das ägyptische Berufsbildungssystem aufgrund ihrer Offenheit und gleichzeitigen Systematisierung und Detailliertheit bezüglich der Implementierung. Zudem setzen die Bausteine nicht zu weit oben an, sodass sie für den ägyptischen Kontext Anschlussstellen bieten und das Grundgerüst für die weitere evidenzbasierte Entwicklung bildet.

### **Dialogisches Lernmodell**

Das dialogische Lernmodell ist für die Bewältigung komplexer Aufgaben nützlich, da es in einem holistischen Ansatz das Potenzial diverser, impliziter Lösungswege nutzt und diese durch kooperative Verfahren innerhalb einer Gruppe anreichert. Das Modell basiert auf der Annahme, dass das Lehren kulturell feststehender Inhalte den Lernenden wenig anspricht und er folglich dazu keine interessierte Beziehung aufbauen kann. Wenn man den Lernenden nur die kulturell errungene reguläre Lösung präsentiert, verläuft der Unterricht oftmals zu einseitig und zu Lasten des Verstehens und des Interesses der Lernenden. Das Modell folgt dem Konzept des „Lernens auf eigenen Wegen“, wobei versucht wird, über den dialogischen Ansatz allen Lernenden die Möglichkeit zum Lernen im eigenen Tempo zu geben. Es findet eine gewisse Neuverteilung zwischen Regulärem und Singulärem statt. In der Dimension des Singulären präsentiert der Lehrer eine Kernidee im Sinne der „Sprache des Verstehens“, wohingegen in der Dimension des Regulären eine Annäherung an die kulturelle Norm und des Überlieferten stattfindet, wobei die „Sprache des Verstandenen“ gesprochen wird (vgl. Gallin/Ruf, 1990). Wissen und Können basieren im dialogischen Lernen auf erzählbaren Ereignissen und es findet ein rückblickendes Erklären statt, wobei die erlebten und erzählten Ereignisse zusammengefasst werden. Die Kernidee muss Interesse bei den Lernenden erzeugen, denn sie ist die erste Kontaktaufnahme mit dem Stoff. Nach Ruf und Gallin wecken sie „[...] Energien und lenken die Aufmerksamkeit auf die Sache. Ob es nun allerdings zu einer fruchtbaren und anhaltenden Auseinandersetzung mit dem Stoff kommt, steht und fällt mit den Perspektiven, die der Auftrag eröffnet“ (Ruf/Gallin, 2003: 49).

Der erste Auftrag, auch als „Ich-Phase“ bezeichnet, impliziert eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff, wobei sich die Lernenden eine eigene Lernlandschaft um die Fragestellung aufbauen. Erst durch das Verstehen kann ein wirkliches Können erwachsen, sodass Können mehr als nur eine reine Anwendung von Algorithmen beinhaltet. Durch eine schriftliche Aufzeichnung, zum Beispiel in einem Lerntagebuch, kann der Eintritt in einen Dialog erfolgen.

Dialogisches Lernen stellt hohe Ansprüche an die Kompetenz und die Flexibilität der Lehrkräfte, weswegen es sinnvoll erscheint dieses Tool in die Lehrerbildung zu integrieren, sodass es ein methodischer Bestandteil des Handlungsrepertoires der Lehrkräfte wird.

Grundlage des Modells bildet der Kreislauf von Kernidee – Auftrag – Lernjournal – Rückmeldung, wobei eine Rückkopplung von Angebot an die Nutzung und der Nutzung an das Angebot stattfindet. Das Wechselspiel zwischen Angebot und Nutzung im Unterricht strukturiert sich wie folgt:

1. Die Lehrkraft macht ein Angebot: Sie formuliert eine Kernidee, stellt einen Auftrag und eröffnet damit die fachliche Herausforderung,
2. Nutzung durch die Lernenden, die sich aktiv und intensiv mit dem fachlichen Inhalt auseinandersetzen und diese Auseinandersetzung dokumentieren,
3. Angebot der Lernenden, indem sie ihre Dokumentation bzw. ihren Nutzungsnachweis den Lehrkräften unterbreiten,
4. Nutzung durch die Lehrkraft, die die Dokumentation hinsichtlich produktiver Verfahren evaluiert, Rückmeldung gibt und diese für die weitere Unterrichtsgestaltung nutzt.

Das zirkuläre Wechselspiel zwischen „Ich-Du-Wir“ wird durch folgende Abbildung deutlich:

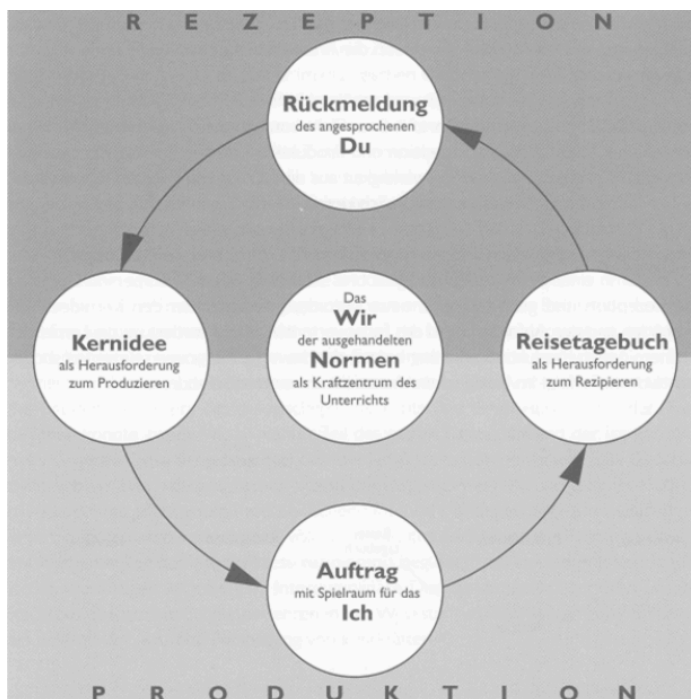


ABBILDUNG 54: DAS DIALOGISCHE LERNMODELL

Quelle: <https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/2/news/dez/dialog.pdf>

Der biografische Aspekt (Ich) bezieht sich auf das Singuläre („Ich mache das so“), der Wirkungsaspekt (Du) erweitert den Horizont, indem der andere seine auch divergierenden Ideen einbringen kann („Wie machst du das?“) und der Sachaspekt (Wir) vereint die Standpunkte durch Aushandeln gemeinsamer Lösungen und Strategien, wodurch sich das Reguläre in Form von Normen konstituiert. Das Zusammenspiel des Dreierschritts ist wichtig, um eine Spannung im Unterricht aufzubauen. Durch dieses Instrumentarium werden mit dem Lerndreieck entsprechend personale, soziale und fachliche Aspekte gefördert. Zudem wird das kollektive Selbstwirksamkeitsgefühl, ein Faktor mit hoher Effektstärke (vgl. Hattie, 2009) gefördert, was wiederum in unmittelbarem Zusammenhang mit Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein steht (vgl. Holzbrecher, 2013). Dadurch, dass der Kreislauf nicht einfach weit über dem aktuellen Leistungsstand einsteigt, sondern unter dem Aspekt des Umbaus und der Erweiterung das bei den Lernenden vorhandene Wissen und Können nutzt, wird Anschlussfähigkeit für den Schüler- bzw. Lehrerhabitus generiert.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Ist-Zustandes und des wünschenswerten Soll-Zustandes des beruflichen Bildungssystems in Ägypten, wäre die Integration des dialogischen Lernens in das Lehrerbildungsmodell sinnvoll, da so die Studierenden die notwendigen Kompetenzen erwerben, die sie für eine professionelle Ausübung ihrer Lehrtätigkeit benötigen und gleichzeitig ihr Handlungsrepertoire um dieses didaktische Modell erweitern können. Entsprechend der Prämisse „Teachers teach the way they were taught“, neigen die angehenden Lehrkräfte dazu gemäß des zur ihrem Schülerhabitus konstruierten passförmigen Lehrerhabitus zu unterrichten. Dies gründet auf der Annahme, dass die implizierten Orientierungen, die als Schüler erworben wurden, in die Herausbildung eines eigenen Lehrerhabitus eingehen (vgl. Helsper, 2018). Durch die Abfolge des Kreislaufs (Kernidee-Auftrag – Lernjournal – Rückmeldungen) wird ein Prozess in Gang gesetzt, der alle notwendigen Aspekte fördert, denn durch die Verschriftlichung werde personale, soziale und fachliche Aspekte der Handlungskompetenz aktiviert, es werden Entfaltungsmöglichkeiten für kognitive und emotionale Verhaltensweisen und Raum für Reflexionsphasen geschaffen.

### **Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD)**

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) wurde von Prof. Dr. Georg Lind erfunden und gründet auf der Theorie der Moralstufen des Psychologen Lawrence Kohlberg, die an das Stufenkonzept der Intelligenzentwicklung von Piaget anknüpft. Ziel dieser Methode ist die Förderung der moralischen Handlungsfähigkeit, die aus einer Wertekompetenz resultieren. Im Zentrum steht dabei die moralische Urteilsfähigkeit, verstanden als Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf Grundlage dieses Denkens zu handeln, auch wenn man unter Druck steht durch Mehrheitsmeinungen, Vorurteile oder missbräuchlich eingesetzte Autorität (vgl. Kohlberg, 1964). Kohlberg geht davon aus, dass die Struktur des Moralurteils von Stufe zu Stufe unterschiedlich ist, wobei das kognitive Niveau gewissermaßen das moralische Denken determiniert und somit das Erreichen einer moralischen Stufe eine gewisse kognitive Entwicklung voraussetzt. Allerdings ist neben der kognitiven Entwicklung die soziale Umwelt mit der Möglichkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme eine einflussreiche Bedingung der moralischen Entwicklung, darunter das Erlebnis eines kognitiv-moralischen Konflikts, welches die Ausbildung neuer Denkstrukturen stimuliert (vgl. Kohlberg, 1976), was für die Lehrkräfte beruflicher Schulen im ägyptischen Berufsbildungssystem aktuell von zentraler Bedeutung ist und eine notwendige Bedingung im Transformationsprozess in Richtung des wünschenswerten Zielzustands darstellt.

Kohlberg verwendet Dilemmata, um verschiedene Stufen der Moralentwicklung zu klassifizieren und die Entwicklung anzuregen, indem die Schüler mit Argumenten konfrontiert werden, die eine Stufe über ihrem moralischen Niveau liegen (plus-1-Konvention).

In der Methode von Lind ist nicht die Konfrontation mit höherstufigen Argumenten ausschlaggebend, sondern er geht davon aus, dass bereits die Konfrontation mit Gegenargumenten eine Weiterentwicklung bewirken kann. Dabei bezieht er sich auf Argumente, die von den eigenen verschieden sind, wobei vor allem diejenigen Argumente, die der eigenen Meinung widersprechen, das moralische Denken herausfordern. Die Wirksamkeit der Methode wurde durch diverse Studien wissenschaftlich nachgewiesen, darunter zum Beispiel die Längsstudie von Lind (2015) mit über 3.000 Psychologie- und Lehramtsstudierenden, weswegen er für die Integration der Methode in die Lehrerbildung plädiert. Es ist nachgewiesen, dass Moralkompetenz prosoziales Verhalten fördert und sich zudem positiv auf das fachliche Lernen auswirkt. Lind hat nachgewiesen, dass Moralkompetenz von den Bildungsmöglichkeiten abhängt und den Gelegenheiten die geschaffen werden, um Moralkompetenz zu erproben und entsprechende Hilfestellung zu erhalten. Die Wirksamkeit der moralischen Dilemmadiskussion wurde für unterschiedliche Gruppen in unterschiedlichen Institutionen und Länderkontexten erprobt und ist demnach auch von der dritten Grundschulklasse an bis ins höhere Alter einsetzbar. Die Wirksamkeit ist dabei vor allem daran geknüpft, dass die Lehrkräfte in der Methode geschult worden sind, da ein wesentlicher Aspekt für den Erfolg der Methode ist, dass sich die Lehrenden zurücknehmen, das Geschehen von Weitem beobachten und möglichst nicht eingreifen. Gerade dieses Phänomen ist insbesondere in der beruflichen Bildung in Ägypten zentral und fällt den Lehrkräften aktuell noch sehr schwer, wie die Experteninterviews gezeigt haben. Aus Angst Fehler zu machen, wird den Schülern nur wenig zugetraut und damit keine Verantwortung übertragen, was den eigentlichen Lernprozess unterminiert. Durch die Methode werden Lernende dazu erzogen, Probleme nicht mit Gewalt, Betrug und Macht zu lösen, sondern durch Denken und Diskussion, was im ägyptischen Kontext auf allen Ebenen von zentraler Bedeutung ist, weswegen eine Integration in die Lehrerbildung und die Übernahme in den Berufsschulunterricht wünschenswert wäre, da die moralische Kompetenz auf diese Weise im Zuge der Konstitution des schulischen und post-schulischen Habitus etabliert wird. Dem Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion liegen vier pädagogisch-psychologische Prinzipien zugrunde: das Prinzip der Inklusion wird dadurch erfüllt, dass alle gleichermaßen am Lernprozess beteiligt sind; ein konstruktivistisches Lernverständnis sorgt dafür, dass Lernen als aktiver Vorgang stets an individuellen Interessen und Bedürfnissen, aber auch an das jeweilige Vorwissen gebunden ist; durch die Abwechslung zwischen Phasen der Herausforderung und der Unterstützung wird ein optimales affektives Niveau erzielt und schließlich die selbstbestimmte Kursevaluation, mit der Wirksamkeitsfaktoren ermittelt werden können, was in zukünftige Forschungsprojekte eingespeist werden könnte.

Die Methode setzt die rhythmische Abwechslung von Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung ein, wodurch ein optimales Aufmerksamkeitsniveau generiert wird. Um dies zu erreichen wird den sogenannten „semi-realen“ Dilemmas ein starker Fördereffekt zugesprochen, was auf der Annahme basiert, dass rein abstrakte moralische Aufgaben die Lernenden unterfordern, während zu realistische Dilemmas zu starke Emotionen auslösen, die dann möglicherweise auch Ängste auslösen können. Die Methode kann als interdisziplinär auf unterschiedliche Fachbereiche angewendet werden und eignet sich zudem dazu, die Integration der unterschiedlichen Felder zu fördern. Der Diskurs sollte eine offene Argumentation sein, in der alle mit gleichen Rechten teilnehmen können und somit das Grundprinzip der Partizipation nach Senge (vgl. Senge, 2011) gewährleistet wird.

Durch die Dilemmadiskussion wird gefördert, sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden, Umstände und Fakten einer Situation genau zu beachten und die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden zu können. Eine wichtige Maxime pädagogisch effektiven Handelns ist in Anlehnung an Pestalozzi und wie auch schon im dialogischen Lernmodell skizziert, den Lernenden dort abzuholen wo er steht. Dies impliziert den Lernenden anzuhören, ihm Aufgaben zuzumuten, ihn zu unterstützen und herauszufordern, wodurch der individuelle Lernvorgang besser synchronisiert werden kann.

Nachfolgend wird der mögliche Aufbau einer Unterrichtsstunde mit dem Ablaufschema der einer moralischen Dilemmadiskussion skizziert (vgl. Lind, 2009: 83f.; 2011):

1. Präsentation eines semi-realen Dilemmas durch die Lehrkraft;
2. Stilles Nachdenken durch Teilnehmer: erhalten die Geschichte und können sie nochmal in Ruhe lesen (evtl. Notizen machen);
3. Dilemma-Klärung: Lehrkraft erklärt Wahrnehmung der Teilnehmer hinsichtlich der Geschichte und fragt, ob sie diese als Dilemma empfinden oder nicht;
4. Erste Abstimmung über pro und contra bezüglich der Entscheidung der Hauptfigur;
5. Vorbereitung der Diskussion in kleinen Gruppen (Gruppen pro und contra, die Argumente sammeln und durch weitere Argumente ergänzen);
6. Diskussion im Plenum: Pro- und Contra-Gruppen diskutieren ihren jeweiligen Standpunkt, wobei die Regel gilt, dass jedes Argument zulässig ist ohne jemanden anzugreifen oder zu bewerten und die Teilnehmer den nächsten Sprecher aus dem Gegenlager selbst aufrufen;
7. Nominierung der besten Gegenargumente: jeder Teilnehmer darf das beste Argument der jeweiligen Gegenseite nominieren;
8. Zweite Abstimmung Pro und Contra;
9. Reflexion (Unterstützung): Stunde wird hinsichtlich der Erfahrung und des erzielten Lernerfolgs reflektiert.

Reflexion ist eine zentrale personale Kompetenz, die insbesondere im Kontext der heutigen Wissensgesellschaft und der Informationsflut größere Bedeutung erfährt, wobei bisherige biographische Erfahrungen und Deutungsmuster überprüft und insbesondere mit Blick auf mögliche Veränderungen und Entwicklungen kritisch hinterfragt werden. Reflexionskompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von mentalen Modellen, die eine der fünf Disziplinen der lernenden Organisation (vgl. Senge, 1996) darstellt, denn „durch reflexive Lernprozesse in der Handlung und reflexive Lernprozesse über die Handlung [...] können die Kompetenzen auf ein neues Niveau gebracht werden“ (Geißer/Orthey, 2000:71 zit. nach Lederer, 2014:609). Tief verwurzelte mentale Modelle können nur dann aufgebrochen und verändert werden, wenn sie durch Reflexionsprozesse freigelegt und diskutiert werden. Neben Erfahrungsbezug, Interaktion und Kooperation, zählt Reflexion zu den zentralen Leitkriterien für gelingende Kompetenzentwicklung.

Da im ägyptischen Kontext der Mangel an Zeit zur individuellen und gemeinschaftlichen Reflexion, rigide und fest verankerte Arbeits- und Lernstrukturen sowie die Angst vor einer Überforderung durch die existierende Komplexität zentrale Reflexionsbarrieren darstellen, müsste in einem ersten Schritt die Einsicht bezüglich der Notwendigkeit von Reflexion geschaffen, und eine umfassende Reflexionskultur schrittweise etabliert werden. Eine Reflexionswerkstatt könnte ein nützliches Tool für den Aufbau einer derartigen Reflexionskultur sein, wobei unterschiedliche Reflexionsebenen einbezogen werden können, darunter Selbstreflexion, Fremdreflexion, Zielreflexion, Metareflexion und Zwischenreflexion (vgl. Lederer/Pawlik, 2008). Die Selbstreflexion bezieht sich, im Sinne einer Bestandsaufnahme auf den aktuellen Ist-Zustand, während die Fremdreflexion zu einer Schärfung der eigenen Situation führt. In der Zielreflexion wird der Soll-Zustand, das heißt der wünschenswerte Zielzustand reflektiert. Die Metareflexion impliziert analog zum *Deutero learning* eine Reflexion höherer Ordnung, indem sie die bisherigen Reflexionsprozesse reflektiert. Schließlich werden in der Zwischenreflexion nach einem bestimmten Zeitraum die Zielvorgaben hinsichtlich des Sachstandes reflektiert (ebd.)

### **Choreographien unterrichtlichen Lehrens als Baustein zur Integration in den Lehrplan**

Die Choreographien unterrichtlichen Lehrens, auch bekannt als Basismodelle unterrichtlichen Lernens nach Oser und Patry, eignen sich als didaktischer Rahmen für die Integration in die Lehrerbildung. Der Ansatz basiert auf der Annahme, dass analog zur Kultur, zwischen einer sichtbaren Oberflächenstruktur des Unterrichtens und der unsichtbaren Basis- oder Tiefenstruktur des Lernens zu unterscheiden ist. Die Basismodelle des Lernens beziehen sich auf die Tiefenstruktur und dienen der Bewältigung der wichtigsten wiederkehrenden Lernaufgaben. Sie sind zudem ein Versuch der komplementären Auflösung der Spannungsfelder zwischen den Polen Adaptivität und Effektivität, Individualisierung und Generalisierung, Kreativität und Wissenschaftsorientierung, und damit des Umgangs mit Paradoxien durch professionelles Handeln. Die 12 Basismodelle beschreiben unterschiedliche Lernprozesse jeweils unter der Bedingung des Lehrens, die sich in ihrer sichtbaren methodischen Realisierung im Unterricht durch beispielsweise Fragestellen, Gruppenarbeit, Präsentation etc. darstellt. Demnach definieren sie die „absolut notwendigen, feststehenden Ketten von geistigen Operationen“ (Oser/Patry, 1990: 3), die erforderlich sind um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.

Basismodelle eignen sich besonders für die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen in der beruflichen Bildung, insbesondere der Eigenerfahrung, der moralischen Handlungskompetenz, Metakognition, Routinebildung und Training von Fertigkeit und dem Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen. Für jedes der 12 Basismodelle werden konkrete Schritte in der Tiefenstruktur formuliert. Durch die Formulierung einer klaren Abfolge werden die einzelnen Schritte nachvollziehbar und umsetzbar, was insbesondere im ägyptischen Kontext wichtig ist, wo oftmals Begriffe und Konzepte aus systemfremden Kontexten übernommen und in Strategiepapiere und die Rhetorik im Allgemeinen integriert werden, ohne dann in konkrete Maßnahmen und Handlungen umzusetzen, da es oftmals an dem Wissen und einem Prozessmanagement fehlt, wie die Experteninterviews im empirischen Teil des Kapitels gezeigt haben.



TABELLE 25: BASISMODELLE UNTERRICHTLICHEN LERNENS

Nr	Basismodell	Zieltyp des Lernens	Notwendige Merkmale	Bsp einer Sichtstruktur
1	Lernen durch Eigenerfahrung	Aneignung von Erfahrungswissen	unmittelbarer Lebensbezug	Praxisphase
2	Entwicklungsförderndes/ Strukturveränderndes Lernen	Transformation von Tiefenstrukturen	Disäquilibriumsvorgänge	Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion
3	Problemlösen	Lernen durch Versuch und Irrtum	Hypothesenbildung, Hypothesentestung	Experimentieren, Konfliktlösen
4a	Wissensaufbau (Begriffsbildung)	Aufbau von memorisierbaren Faktoren, von zu verstehenden Sachverhalten	Strukturierung von Lehrgängen	Fremdsprachenunterricht: darbietender und entwickelnder Unterricht mit Verarbeitungsphasen
4b	Konzeptbildung	Aufbau von vernetztem Wissen	Differenzierung und Analogiebildung	Anwendung, Transfer komplexer Denksysteme
5	Betrachtendes Lernen	Assimilation von ästhetischen Gegebenheiten	meditatives Wahrnehmen	Stille-Übungen, geführte Bildbetrachtungen
6	Lernen von Strategien	Lernen lernen (Metallernen)	Gebrauch und Einsatz von Strategien	Reflexion über eigenes Lernen
7	Routinebildung und Training von Fertigkeiten	Routine und Fertigkeiten ohne Belastung des Bewusstseins verwenden	Hohe Übungsfrequenz im Feld	Differenzierter Unterricht und Übungskreativität
8	Motilitätsmodell	Verarbeitung affektiver Spannungen durch schöpferisches Tun	Aufbau von affektiver Erregung, indignation, Freude, Trauer	Gestalterisches Zeichnen, Musizieren, Dichten, Tanzen, etc
9	Lernen dynamischer Beziehungen, Lernen gemeinsamer Normen durch Partizipation (Kooperationslernen)	Positiver Verhaltensaustausch mit Einzelnen; aktive Gestaltung des Zusammenlebens einer Lern- und Arbeitsgemeinschaft	Verhandlungsfähigkeit, Diskursfähigkeit, Normkonstituierung	Gestaltung von Kooperationsarbeiten, Schulversammlungen, Teilnehmerbeschlüsse, "Kooperatives Lernen"
10	Wert- und Identitätsaufbau	Wandel des Wertbewusstseins (politische, menschliche, religiöse Werte)	Reflektierte Hierarchisierung von Werten	Wertklärungsverfahren, politische Bildung, Kunsterziehung
11	Hypertextlernen	Komplexes Lernen, wenn die Begriffe schon vorhanden sind	Suchen und Verarbeiten von Information über ein bestimmtes Thema, zu dem man schon alle Grundbegriffe aufgebaut hat	Vorbereitung von Vorträgen, Erstellen von größeren schriftlichen Arbeiten
12	Verhandeln lernen	Herstellen von Konsens in verschiedenen Situationen des Lebens	Aushandeln als Bedürfnisausgleich, Techniken der guten Übereinstimmung	Ökonomische, rechtliche Verhandlungsübungen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Elsässer (2000)

Die konkreten Schritte der einzelnen Basismodelle lassen sich in *Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufspädagogik* von Traugott Elsässer (2010) des schweizerischen Instituts für Berufspädagogik nachlesen.

Besonders relevant für die Berufsbildung ist das Basismodell I: *Erfahrungslernen*, da handlungsorientiertes Lernen, welches sehr stark auf Eigenerfahrung setzt, als DIE Methode für berufliche Bildung gilt, sodass auch von einer „handlungsorientierten Berufsbildung“ (vgl. Arnold/Lipsmeier, 2006) die Rede ist. Daran schließt später die Forderung nach der Ausbildung der sogenannten Schlüsselkompetenzen an, aus dem das Kompetenzkonzept hervorgeht. In den reformpädagogischen Konzepten wird jedoch nicht der Versuch unternommen, die notwendigen Lernschritte und Denkopoperationen beim Erfahrungslernen zu formulieren.

Das bereits näher beleuchtete Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion (KMDD) lässt sich sehr gut im Basismodell 2: Entwicklungsförderndes/strukturveränderndes Lernen verorten, bei dem es darum geht, das bisherige Denken und damit verbundene Weltbild aus dem Gleichgewicht zu bringen und in diesem Zusammenhang nach neuen differenzierten Erklärungsmustern zu suchen, um eine Balance herzustellen. Die Schritte in der Tiefenstruktur lauten wie folgt:

1. Verunsicherung der Lernenden in ihren Denkmustern, Disäquilibration von bestehenden Strukturen;
2. Allmähliches Auflösen der bestehenden kognitiven Struktur, Erkennen wichtiger neuer Elemente;
3. Integration der neuen Elemente, Änderung von Wertigkeiten und Relationen, dadurch Transformation und Abbau der alten Elemente;
4. Erprobung und Festigung der neuen Struktur durch deren Transfer auf andere Gebiete (vgl. Elsässer, 2010).

Die inneren Denkopoperationen können durch das Konstanzer Modell der Dilemmadiskussion ausgelöst werden.

### **Kooperatives Lernen**

Der Ansatz des *cooperative learning* stammt ursprünglich aus Kanada, wo er von Kathy und Norm Green entwickelt wurde und seit 1980 eingesetzt wurde, um die schlechten Abschlussergebnisse zu verbessern. Der Ansatz, der 1996 auch Einzug in den bundesdeutschen Unterricht gefunden hat, dient der Erweiterung des Unterrichtsrepertoires der zukünftigen Lehrkräfte sowie der Aneignung eines breiten Spektrums an methodischen und konzeptionellen Kompetenzen, die sie für ein professionelles Lehrerhandeln benötigen.

Wenn die Lehramtsstudierenden während ihres Studiums Phasen des kooperativen Lernens hatten, können sie diese nicht nur in ihre eigenes Handlungsrepertoire als Methode für ihren Unterricht inkorporieren, sondern können dies auch in ihrem Umgang mit Kolleginnen und Kollegen und insgesamt im Kontext der Schulentwicklung wirksam einsetzen, indem sie sich darüber austauschen, was im alltäglichen Unterricht gut ist, welche Veränderungen notwendig sind und welche Methoden möglicherweise zu höherer Lernmotivation und –effektivität führen können (Green/Green, 2005: 17).

Dies gründet in der Annahme, dass „Lehrende immer zugleich auch – kooperativ- Lernende sind“ (ebd.). Kooperation führt insgesamt zu mehr Sicherheit und Motivation für weitere Veränderungen in einer Welt, die sich durch kaum noch zu überblickende wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Dynamiken und einer zunehmenden Unsicherheit auszeichnet.

Der Ansatz kann als Bindeglied zwischen der universitären Phase der Lehrerbildung in den pädagogischen Fakultäten und der Fort- und Weiterbildungseinrichtung für Berufsschullehrkräfte eingesetzt werden, denn er beinhaltet viele Impulse für alle als relevant eingestuften Dimensionen einer qualifizierten Lehrerbildung, darunter soziale, kommunikative und methodische Kompetenzen. Kooperatives Lernen basiert auf einer Lernphilosophie, bei der die systematische Kompetenzerkennung und ihre Weiterentwicklung im Vordergrund stehen. Unter Bezugnahme auf das in dieser Arbeit dargestellte Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert/Kunter, 2006), können durch den Ansatz des kooperativen Lernens alle Wissenstypologien gefördert werden. Da der Ansatz auf Wertschätzung und gegenseitigem Respekt der Beteiligten gründet, verlangt er eine Haltungsänderung der Lehrkräfte und der Organisation, in der Lernen stattfindet, was auch im Einklang mit dem Konzept der lernenden Organisation steht. Folgende drei Säulen bilden das Grundgerüst des kooperativen Lernens:

- Sichere Lernumgebung, in der die Lernenden ein Gefühl der Sicherheit verspüren;
- Fünf Basiselemente, die konstitutiv für das Konzept des kooperativen Lernens sind;
- TPS-System („Think-Pair-Share“).

Die fünf Basiselemente oder Grundprinzipien des kooperativen Lernens lassen sich durch die folgende Abbildung darstellen:



**ABBILDUNG 55: GRUNDPRINZIPIEN DES KOOPERATIVEN LERNENS**

Quelle: Gerold Brägger/Norbert Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES): 5

### 1. Positive Abhängigkeit

Hier geht es darum, dass Aufgaben nur gemeinsam erfolgreich gelöst werden können und die Gruppenmitglieder feststellen müssen, dass die Anstrengungen jedes Einzelnen benötigt werden und unabdingbar für den Gruppenerfolg sind. Es ist ein klares Gruppenziel erforderlich, für dessen Erreichen alle Gruppenmitglieder verantwortlich sind.

### 2. Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit

Es werden beiden Ebenen der Verantwortlichkeit – individuelle und Gruppenverantwortlichkeit – integriert, womit eine doppelte Verantwortlichkeit für den eigenen Erfolg und den Gruppenerfolg einhergeht.

### 3. Handlungskompetenzen

Die Fähigkeiten zu führen, entscheiden, Vertrauensaufbau, Konfliktmanagement, Kommunikation und konstruktive Konfliktlösung sind für den Erfolg von Gruppenarbeit besonders wichtig.

### 4. Evaluation

Dabei geht es um eine gemeinsame Reflexion der Gruppenprozesse und der Bewertung der geleisteten Arbeit.

### 5. Unterstützende Interaktion

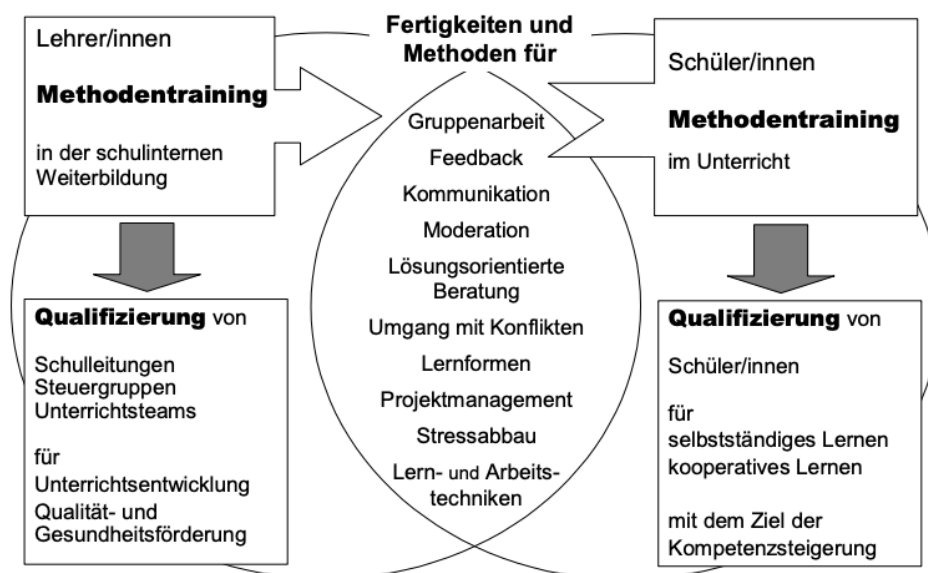
Die direkte Interaktion in der Gruppe ermöglicht das Auftreten von kognitiven Aktivitäten und interpersonaler Dynamik, was gegenseitige Wissensvermittlung und Diskussion impliziert.

Mit den Grundprinzipien, die auch mit den Grundprinzipien *Partizipation* und *Dialog* der fünf Disziplinen der lernenden Organisation (vgl. Senge, 2011) übereinstimmen, werden die häufig postulierten sozialen und methodischen Schlüsselkompetenzen, darunter Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen und Problemlösungskompetenzen ins Zentrum gestellt, wodurch ein positiveres Selbstbild des Lernenden gefördert wird. Gleichzeitig wird die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte gestärkt, was nach Hatties Studie ein Faktor mit sehr hoher Effektstärke auf den Lernerfolg darstellt. Das förderliche soziale Klima und ein eigenverantwortliches und selbstständiges Arbeiten sind zentral für eine schüleraktivierende Didaktik.

Der Dreier-Schritt der dritten Säule „*TPC-System*“ bzw. „*Think-Pair-Share*“ ist konstitutiv für das gesamte Konzept und strukturiert das Lernen in „Denken-Austauschen-Vorstellen“, womit der Lerner zu einem mehrkanaligen Lernen geführt wird, das wiederum eine hohe Eigenaktivität und lernen im sozialen Verbund von Kleingruppen erfordert. Durch das Vorstellen am Ende der Lernschleife wird erwartet, dass jeder Schüler das Lernprodukt am Ende der Klasse präsentieren kann, wodurch Lernergebnisse noch einmal aktiviert werden, was zu einer besseren Festigung und Verarbeitung des Gelernten führt. Das kooperative Lernen stellt ein geeignetes Verfahren für kompetenzorientierten, individualisierenden und differenzierten Unterricht dar und ermöglicht einen produktiven Umgang mit Heterogenität.

Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass kooperatives Lernen zu positiven Lernergebnissen führt sowie zu einem Zuwachs an Kompetenzen wie kritisches Denken, Hilfsbereitschaft, soziale Interaktionsfähigkeit, Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, Zufriedenheit mit Lernerfahrungen, Problemlösungsfähigkeit und einer erhöhten Fähigkeit zur Organisation und Strukturierung des eigenen Lernprozesses.

Zum Aufbau der Kompetenzen, die erforderlich sind um kooperatives Lernen systematisch zu integrieren und den erwünschten Erfolg zu erzielen, eignet sich ein schrittweises Vorgehen, bei dem Methodentraining für Lehrkräfte und Schüler miteinander verbunden werden. Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht, dass es eine große Schnittmenge an Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt, die sowohl von Lehrkräften und Schülern benötigt werden, weswegen sich eine Strategie eignet, die schulinterne Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung systematisch miteinander kombiniert, um verfügbare Ressourcen möglichst effizient einzusetzen. Die Methoden können von Lehrkräften sowohl innerhalb von Steuerungsgruppen, Qualitätsmanagement-Gruppen oder Unterrichtsplanungsteams, als auch im eigenen Unterricht eingesetzt werden.



**ABBILDUNG 56: VERZÄHNUNG DES METHODENTRAINING ZWISCHEN LEHRENDEN UND LERNENDEN**

Quelle: Gerold Brägger/Norbert Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES):7

Es findet eine enge Verzahnung zwischen der Qualifizierung von Lehrkräften und Schülern statt, wobei sich dieser Ansatz besonders für den ägyptischen Kulturkontext eignet, welches sich durch Angst Fehler zu machen auszeichnet und somit die neu erlernten Methoden zunächst im Rahmen eines Probehandelns erprobt werden, bevor sie tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden. Die im Lehrerhabitus verankerten Denk- und Handlungsmuster sind nur schwer zu ändern und stoßen mitunter auf Resistenz bei den Betroffenen, die die bewährten Muster und Routinen bevorzugen. Dieses Faktum lässt sich analog auf die Handlungsmuster von Lehrpersonen im Unterricht übertragen, die über ein gefestigtes Methodenrepertoire verfügen, welches sich aus bewährten Routinen zusammensetzt. Wenn nun die Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, die Methoden zu erproben und eigenständig erfahren, dass diese sich positiv auf den Lernprozess auswirken, sind sie eher dazu in der Lage und bereit, sie im eigenen Unterricht systematisch umzusetzen.

### Abschließende Bemerkungen

Der vorgeschlagene Methodenbaukasten für eine systemadäquate und nachhaltige Lehrerbildung beruflicher Schulen lässt sich als Impuls und als Schlüsselement einer ganzheitlichen Handlungsempfehlungsmatrix verstehen, welche durch eine systematische Einordnung von Bausteinen in die jeweilige Konfiguration von Ebene und Entscheidungsprämisse eine Struktur für mögliche Anschlussforschung bietet.

Habitustransformationen sind nicht unmöglich, unterliegen jedoch einer gewissen Schwierigkeit. Die Grundlage für eine Veränderung des Habitus stellt die Bewusstmachung entsprechender Komponenten dar, das heißt im Kontext der Lehrerbildung müssen die Routinen, Deutungsmuster und Werthaltungen bewusstgemacht und infrage gestellt werden, um verändert zu werden. Die vertrauten Abläufe reichen im Kontext des Veränderungsprozesses jedoch nicht mehr aus, damit diese Veränderungen fruchtbar werden. Stattdessen sind neue deklarative und prozedurale Wissensseinheiten notwendig. Veränderungsprozesse müssen stets in kleinen Schritten und unter Einbindung aller Beteiligten in dialogischer und partizipativer Form stattfinden, da sie mit den unterschiedlichen Reaktionen der Personen, die von den Veränderungen tangiert werden, verknüpft sind und sowohl positiv und verstärkend, als auch widerständig und bremsend ausfallen können. Daher ist eine Vernetzung mit allen involvierten Subsystemen und gesellschaftlichen Teilsystemen notwendige Bedingung im Kontext des Aufbaus eines zukunftsweisenden Berufsbildungssystems in Ägypten sowie einer systematischen Professionalisierung der Lehrkräfte beruflicher Schulen.

*„Für komplexe Systeme ist ein Vorgehen am wirkungsvollsten, das nicht gegen den Strom, sondern mit dem Strom schwimmend verändert.“*

Vester (2002: 45)

**LITERATURVERZEICHNIS**

- Abd El-Galil, Tarek (2018): Italian-Style Vocational Education Thrives in Cairo, in: *Al-Fanar Media*, [online] <https://www.al-fanarmedia.org/2018/01/italian-style-vocational-education-thrives-cairo/> [09.03.2020].
- Abdel Hafez, Ahmed (2018): الفطرة الحقيقية للتنمية.. الفنى التعليم [Berufsausbildung...die wahre Lokomotive der Entwicklung], in: *Mobtada*, [online] <https://www.mobtada.com/details/753850> [08.03.2020].
- Abdel-Moneim, Mohamed Alaa (2015): *A Political Economy of Arab Education: Policies and Comparative Perspectives*, Abingdon, Vereinigtes Königreich: Routledge.
- Abdou, Amira (2017): School-Based Teacher Professional Development, in: Nagwa Megahed (Hrsg.), *Education during the Time of the Revolution in Egypt: Dialectics of Education in Conflict (Comparative and International Education: A Diversity of Voices)*, Rotterdam, Niederlande: SensePublishers, S. 135–154.
- Abrahart, Alan (2003): Egypt: Review of Technical and Vocational Education and Training, in: *DFID and World Bank Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy*, [online] [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt\\_Country\\_Report.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt_Country_Report.pdf) [05.03.2020].
- Adams, Arvil V. (2010): The Mubarak Kohl Initiative-Dual System in Egypt: An assessment of its impact on the school to work transition, Dual System Assessment Report, EPP , [online] [https://epp-egypt.net/uploads/resources/2010-09\\_DS\\_Assessment\\_report.pdf](https://epp-egypt.net/uploads/resources/2010-09_DS_Assessment_report.pdf)
- African Development Bank Group (2019): *African Economic Outlook (AEO)*, [online] [https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/2019AEO/AEO\\_2019-EN.pdf](https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/2019AEO/AEO_2019-EN.pdf)
- Afridi, Momina / Amal Berrwin (2017): Tracing Egyptian Education Policy in Changing Eras and Regimes: From 1954 to 2011, in: *The Power of Resistance*, S. 59–76, doi: 10.1108/s1479-358x20140000012005.
- Ahram Online (2019): *Egypt's MSMEDA pumps EGP 2.8 billion to support micro, small enterprises in H1 2019*, [online] <http://english.ahram.org.eg/NewsContentP/3/344133/Business/Egypt-MESMEDA-pumps-EGP--billion-to-support-micro,.aspx%20> [09.03.2020]
- Akhbar Al-Taalim (2013): Education continues and the curriculum is the next step, in: *Akhbar Al-Taalim*, [online] <http://www.akhbaraltaalim.com/news/1806> [09.03.2020].
- Al-Ashmawi, Ahmed (2018): *Reviewing Work-Based Learning (WBL) Programmes for Young People: UNESCO, Beirut Office*, [online] [https://en.unesco.org/sites/default/files/egypt\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/egypt_0.pdf)
- Almasryalyoum (2018): الجديد التعليم نظام على تعرف [mehr über das neue Bildungssystem], in: *Almasryalyoum*, [online] <https://www.almazryalyoum.com/news/details/1310886> [07.03.2020]
- Álvarez-Galván, José-Luis (2015): A Skills beyond School Review of Egypt, in: *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, doi: 10.1787/9789264209626-en.
- Alwan, Mohamed (2018): الجديد التعليم نظام في المناهج خريطة [Curriculum-Plan des neuen Bildungssystems], in: *Vetogate*, [online] <https://www.vetogate.com/3166106> [07.03.2020]

- Amer, Mona (2007): *Transition from Education to Work: Egypt Country Report*, ETF, Working document, Turin: European Training Foundation.
- Angel-Urdinola, Diego (2010): *EconPapers: Labor Markets and School-to-Work Transition in Egypt: Diagnostics, Constraints, and Policy Framework*, in: *EconPapers*, [online] <https://EconPapers.repec.org/paper/wbkwboper/13050.htm> [01.03.2020].
- Argyris, Chris / Donald Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*, Texas, USA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Argyris, Chris / Donald Schon (1974): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Hoboken, NJ, Vereinigte Staaten: Wiley.
- Arnold, Rolf (2000): *Das Santiago-Prinzip: Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*, Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.
- Arnold, Rolf (1983): *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*, Bern: Peter Lang.
- Arnold, Rolf / Antonius Lipsmeier (Hrsg.) (2006): *Handbuch Berufsbildung*, 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- Attalah, Motaz / Farida Makar (2014): *Nationalism and Homogeneity in Contemporary Curricula*, [online] [https://eipr.org/sites/default/files/reports/pdf/nationalism\\_and\\_homogeneity\\_in\\_contemporary\\_curricula\\_e.pdf](https://eipr.org/sites/default/files/reports/pdf/nationalism_and_homogeneity_in_contemporary_curricula_e.pdf)
- Badawy, Tarek / Abdallah Khalil (2005): 'Rights of Foreigners and Access to Citizenship' in *Africa Citizenship and Discrimination Audit: The Case Study of Egypt: Open Society Justice Initiative*, [online] [http://schools.aucegypt.edu/GAPP/cmrs/reports/Documents/Citizenship\\_Report.pdf](http://schools.aucegypt.edu/GAPP/cmrs/reports/Documents/Citizenship_Report.pdf)
- Baecker, Dirk (1999): *Organisation als System.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Balladeer, Jimi (2018): *Unsere globale Welt erfordert globale Lösungen: Gedanken zu einer neuen Weltordnung (German Edition)*: Eigenveröffentlichung
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, 1st. Aufl., New York: Worth.
- von Barga, Imke (2016): Professionalisierung der Lehrkräfte im Wandel, in: Merle Hummrich / Nicolle Pfaff / Inci Dirim / Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung*, New York: Springer Publishing, S. 147–155.
- von Barga, Imke (2014): *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt: Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, New York: Springer Publishing.
- Barsoum, Ghada / Mohamed Ramadan / Mona Mostafa (2014): *Labour market transitions of young women and men in Egypt*, ILO, Geneva: International Labour Office; Employment Policy Dept.
- Bauch, Werner / Michael Katzenbach / Christoph Maitzen (2011): *Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht - Lehr- und Lernprozesse gestalten*, Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium.
- Bauer, Patricia (2013): European–Mediterranean Security and the Arab Spring: Changes and Challenges, in: *Democracy and Security*, Jg. 9, Nr. 1–2, S. 1–18, doi: 10.1080/17419166.2012.736299.
- Baumert, Jürgen / Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, Nr. 4, S. 469–520, doi: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- Bayer, Manfred / Ursula Carle / Johannes Wildt (Hrsg.) (1997): *Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, Opladen: Springer VS.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.



- Behlau, Lothar (2012): *Die Dimensionen der Nachhaltigkeit. Ein Überblick*, München: Frauenhofer-Gesellschaft.
- Behr, Timo (2012): The EU's Mediterranean Policies after the Arab Spring: Can the Leopard Change its Spots? | Behr | Amsterdam Law Forum [online] <http://amsterdamlawforum.org/article/view/268/454> [09.03.2020].
- Bleckmann, Peter / Volker Schmidt (Hrsg.) (2012): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle.*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blom, Hermann / Harald Meier (2002): *Interkulturelles Management.*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung in Deutschland, in: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, Jg. 37/28, Nr. 1, S. 5–8, [online] [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke\\_Lehrerbildung\\_2009\\_1\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerbildung_2009_1_D_A.pdf)
- Blum, Sonja / Klaus Schubert (2018): *Politikfeldanalyse: Eine Einführung*, 3. Aufl., New York: Springer Publishing.
- BMU (2018): Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung, in: *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit*, [online] <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-internationales/nachhaltige-entwicklung/2030-agenda/> [11.03.2020].
- Böhme, Christian (2019): Proteste gegen Präsident Sisi : „Viele Ägypter sind verzweifelt“, in: *Tagesspiegel*, [online] <https://www.tagesspiegel.de/politik/proteste-gegen-praesident-sisi-viele-aegypter-sind-verzweifelt/25050760.html> [09.03.2020].
- Boktor, Amir (1936): *School and Society in the Valley of the Nile: Dissertation*, Cairo: Elias Modern Press.
- Bona, César (2015): *La nueva educación: Los retos e desafíos de un maestro de hoy*, Madrid: Plaza & Janes.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt*, Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Science of Science and Reflexivity*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt.*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Bourdieu, Pierre / Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Bourdieu, Pierre / Thompson / Raymond / Adamson (1991): *Language and Symbolic Power*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- bpb (2014): Hintergrund: Berufliche Bildung | bpb, in: *bpb.de*, [online] <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187848/hintergrund-berufliche-bildung> [12.03.2020].
- Brägger, Gerold / Norbert Posse (2007): *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*, Bern: help Verlag.
- Braun, Birgit / Hansjörg Seybold (2012): Nachhaltige Entwicklung als Leitbild, in: Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Zukunft gestalten – Nachhaltigkeit lernen. Handbuch zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung*, S. 9–13, [online] [https://www.bne-bw.de/fileadmin/downloads/Lehrer/Modul\\_2\\_Nachhaltigkeit\\_lernen.pdf](https://www.bne-bw.de/fileadmin/downloads/Lehrer/Modul_2_Nachhaltigkeit_lernen.pdf).
- Brende, Børge (2020): The New Nordic Model, in: *Foreign Affairs*, [online] <https://www.foreignaffairs.com/articles/europe/2020-01-02/new-nordic-model> [11.03.2020].

- Brinkmann, Manfred (2012): Ägypten: Die Revolution ist nicht zu Ende, in: *GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, [online] <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/aegypten-die-revolution-ist-nicht-zu-ende/> [07.03.2020].
- Brinkmann-Hein, Dirk / Sabine Reh (2005): Der Arbeitsplatz von Lehrerinnen: Welche Rolle spielen Kooperation und professionelle Reflexion? in: *Journal für Schulentwicklung*, Jg. 9, Nr. 2, S. 30–36.
- Brundtland Commission (1987): *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, [online] <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Brüsemeister, Thomas / Klaus-Dieter Eubel (Hrsg.) (2003): *Zur Modernisierung der Schule: Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, Nr. 1, S. 5–24, doi: 10.1007/s11618-003-0002-9.
- Bünning, Frank / Zhi-Qun Zhao (Hrsg.) (2006): *TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation*, [online] [https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/pubs/TVET\\_Teacher\\_Education.pdf](https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/TVET_Teacher_Education.pdf)
- Canadian Council on Learning (2018): *The 2010 Composite Learning Index: Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*, [online] [http://www.niagaraknowledgeexchange.com/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/2010CLI-Booklet\\_EN.pdf](http://www.niagaraknowledgeexchange.com/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/2010CLI-Booklet_EN.pdf)
- Carlsburg, Gerd-Bodo von / Marian Heitger / von Carlsburg / Reinert (2005): *Der Lehrer - ein (un)möglicher Beruf*, Bern: Peter Lang.
- CIDCA (2019): China to provide equipment for Egyptian-Chinese Faculty of Applied Technology at Suez Canal University, in: *China International Development Cooperation Agency*, [online] [http://en.cidca.gov.cn/2019-08/16/c\\_397560.htm](http://en.cidca.gov.cn/2019-08/16/c_397560.htm) [09.03.2020].
- CIHRS (2013): Written statement submitted by the Cairo Institute for Human Rights Studies on the situation of human rights, in: *HRC - UN Human Rights Council*, [online] <https://www.ecoi.net/en/document/1153844.html> [09.03.2020].
- Clark, Ian (2007): Legitimacy in International or World Society? in: *Legitimacy in an Age of Global Politics*, S. 193–210, doi: 10.1057/9780230598393\_10.
- Clement, Ute (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext, in: Ute Clement / Rolf Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 29–54.
- Cohen, Michael D. / James G. March / Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: *Administrative Science Quarterly*, Jg. 17, Nr. 1, S. 1, doi: 10.2307/2392088.
- Combe, Arno / Werner Helsper (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- COMCEC (2018): *Skills Development: Vocational Education in the Islamic Countries*, Ankara: COMCEC Coordination Office.
- Commonwealth Secretariat (2017): *Curriculum Framework for the Sustainable Development Goals*, [online] [https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2018/04/CFSDG\\_UPDF-003.pdf](https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2018/04/CFSDG_UPDF-003.pdf)
- Corbin, Juliet / Anselm Strauss / Lidwien de Wijngaert / de Wijngaert (1990): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Costa, Paul T., Jr. / Robert R. McCrae (2012): The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and Interpersonal Psychology, in: *Handbook of Interpersonal Psychology*, S. 91–104, doi: 10.1002/9781118001868.ch6.

- DAAD (2019): Wie die Welt sich wandelt - DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst, in: *Deutsch Akademischer Austauschdienst (DAAD)*, [online] <https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/72244-wie-die-welt-sich-wandelt/> [09.03.2020].
- Delors, Jacques (1996): Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century, Paris UNESCO 1996, in: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Jg. 24, Nr. 1, S. Paris, UNESCO, doi: 10.7788/ijbe.1996.24.1.253.
- Denzin, Norman / Norman Denzin (1978): *Sociological Methods: A Sourcebook*, New York: McGraw-Hill Education.
- Derek, James Overton (1971): Some aspects of induced development in Egypt under Muhammad Ali Pasha and Khedive Ismail, Thesis, Geschichte, Canada: Simon Fraser University.
- Derhally, Massoud A. / Jennifer Gnana (2019): Egypt to double LNG export capacity in 2019, in: *The National Abu Dhabi, UAE, S. ,* [online] <https://www.thenational.ae/business/energy/egypt-to-double-lng-export-capacity-in-2019-1.845955>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017): *Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in education: Meeting our commitments. Summary Deutsche Übersetzung*, [online] [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/UNESCO\\_Weltbildungsbericht\\_2017-2018\\_FINAL\\_01.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/UNESCO_Weltbildungsbericht_2017-2018_FINAL_01.pdf)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (1999): *Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA.*, Berlin
- Deutschlandfunk (2019): Digitale Kompetenz in der Mittelstufe - Ein Drittel der Schüler könne „nur klicken und wischen“, in: *Deutschlandfunk*, [online] [https://www.deutschlandfunk.de/digitale-kompetenz-in-der-mittelstufe-ein-drittel-der.680.de.html?dram:article\\_id=462726](https://www.deutschlandfunk.de/digitale-kompetenz-in-der-mittelstufe-ein-drittel-der.680.de.html?dram:article_id=462726) [08.03.2020].
- Dörner, Dietrich (1976): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Dreißinger, Thomas (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Chance zur Lösung nationaler Problemlagen, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 38, Nr. 6, S. 40–43, [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-92767>.
- Dreyfus, Hubert / Stuart Dreyfus / Athanasiou (1988): *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Drieschner, Elmar / Detlef Gaus (2014): *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen: Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive (German Edition)*, 2014. Aufl., New York: Springer Publishing.
- Eckelt, Marcus / Passant Sobhi (2017): Reconstructing underlying rationalities in TVET teachers' recruitment in the case of Egypt, in: Franz Kaiser / Susann Krugmann (Hrsg.), *Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference "Crossing Boundaries in VET"*, Rostock: Rostocker Schriften der Berufspädagogik, S. 56–61.
- EFQM (2003): *Assessing Excellence – A Practical Guide for Self-Assessment*, Brüssel: EFQM.
- Egypt Today (2019a): Egypt's new NGOs law scraps imprisonment, allows foreign funding, in: *EgyptToday*, 2019, [online] <https://www.egypttoday.com/Article/2/73156/Egypt%E2%80%99s-new-NGOs-law-scraps-imprisonment-allows-foreign-funding>
- Egypt Today (2019b): Military education to be introduced in technical schools, in: *EgyptToday*, [online] <https://www.egypttoday.com/Article/1/73535/Military-education-to-be-introduced-in-technical-schools> [09.03.2020].
- Egyptian Streets (2019): Egyptian Secondary School Students Fail to Test After New Educational Tablets Malfunction During Examination, in: *Egyptian Streets*, [online] <https://egyptianstreets.com/2019/03/26/secondary-school-students-fail-to-test-after-new-educational-tablets-malfunction-during-examination/> [07.03.2020].

- Eid, Youhansen (2017): *The Status of the Egyptian NQF: The Design and Development*, NAQAAE, -: Presentation.
- Eid, Youhansen (2019): *TVET Reform: A Quality Assurance Perspective: „NAQAAE...Agent for Change...Catalyst of Reform“*, NAQAAE, Cairo: Sixth International Conference.
- El Baradei, Mona / Laila El Baradei (2004): Needs assessment of the education sector in Egypt, in: *ZEF Bildungsstudie, Abteilung ZEFa*, 2004, [online]  
[https://www.zef.de/fileadmin/webfiles/downloads/projects/el-mikawy/egypt\\_final\\_en.pdf](https://www.zef.de/fileadmin/webfiles/downloads/projects/el-mikawy/egypt_final_en.pdf)
- El Kharashy, S. (2010): *Arab centers for excellence: Professional academy for teachers, Egypt: Perspectives on the mission and the priorities of building capacities* (Working Paper) [arabisch].
- El-Ghandour, Abdel Wahab (2017): Role of EDF in upgrading TVET for Labor Market - PDF [online]  
<https://docplayer.net/144666653-Role-of-edf-in-upgrading-tvet-for-labor-market.html>  
[09.03.2020].
- El-Gundy, Zeinab (2018): Egypt Ministry of Education's plan to scrap the popular experimental school system stirs controversy, in: *Ahram Online*, [online]  
<http://english.ahram.org.eg/NewsContentP/1/298826/Egypt/Egypt-Ministry-of-Educations-plan-to-scrap-the-pop.aspx> [07.03.2020]
- Elhennawy, Noha (2010): School teachers form Egypt's 2nd independent union, in: *Egypt Independent*, [online] <https://www.egyptindependent.com/school-teachers-form-egypts-2nd-independent-union/>  
[07.03.2020].
- Elhennawy, Noha (2019): Some Egyptian rights activists dismiss country's new NGO law, in: *Associated Press*, [online] <https://news.yahoo.com/rights-groups-slam-un-planned-091437676.html>  
[27.08.2019].
- Elsässer, Traugott (2000): *Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik*, Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP).
- Elsayad, Fatma (2016): Die Qualität und ihre Hindernisse in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen des Transfers deutscher Konzeptionen auf das ägyptische Bildungssystem, Dissertation, Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin: Freie Universität Berlin.
- Elwatannews (2019): نائب „شوقي“: „المدرس“ أكبر تحدٍ لنا.. وأهم عنصر في المنظومة التعليمية  
[Stellvertreter Shawkys: „Der Lehrer“ ist unsere größte Herausforderung ... und das wichtigste Element im Bildungssystem, in: *Elwatannews*, [online]  
<https://www.elwatannews.com/news/details/4149876> [08.03.2020]
- Engelhardt, Michael von / von Engelhardt (1982): *Die pädagogische Arbeit des Lehrers: eine empirische Einführung*, Paderborn: Schöningh.
- Erler, Ingolf / Viktoria Laimbauer / Michael Sertl (2011): *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, Innsbruck - Wien – Bozen: StudienVerlag.
- Erpenbeck, John (2010): Werte als Kompetenzkerne, in: Ulrich Müller / Gerd Schweizer / Thomas Adam (Hrsg.), *Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–66.
- Erpenbeck, John / Werner Sauter (2013): *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt führender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*, 2013. Aufl., Wiesbaden: Springer Gabler.
- ETES (2000): *Report by the Education, Training and Employment Sub-committee, 3 August 2000*, Cairo, Egypt: Government of Egypt.
- ETF (2005): *Country overview on labour market policies in Egypt*, European Training Foundation, Arbeitsdokument.

- ETF (2019a): *Country Strategic Paper 2019 Update Egypt*, [online]  
[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20Strategy%20Paper%202017-20%20Actions%202019\\_Egypt.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20Strategy%20Paper%202017-20%20Actions%202019_Egypt.pdf)
- ETF (2018): *EGYPT Education, Training and Employment Developments, 2017*, [online]  
[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3D6A3E047D816F2BC125824A003E55BA\\_Egypt%202017.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3D6A3E047D816F2BC125824A003E55BA_Egypt%202017.pdf)
- ETF (2019b): *Egypt: Education, training and employment developments 2018*, [online]  
<https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-03/Egypt%202018.pdf>
- ETF (2013): *Good multilevel governance for vocational education and training*, [online]  
[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/5C0302B17E20986CC1257C0B0049E331\\_Multilevel%20governance%20x%20VET.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/5C0302B17E20986CC1257C0B0049E331_Multilevel%20governance%20x%20VET.pdf)
- ETF (2017): *Torino Process 2016-17: Egypt - Executive summary*, [online]  
[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/EF53C19C3EB97028C1258156002C72EA\\_TRP%202016-17%20Egypt.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/EF53C19C3EB97028C1258156002C72EA_TRP%202016-17%20Egypt.pdf)
- ETF (2015): *Torino Process 2014: Egypt: European Training Foundation (ETF), Turin*, [online]  
[https://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP\\_2014\\_Egypt](https://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/TRP_2014_Egypt)
- Etzioni, Amitai (1988): *The Moral Dimension: Towards a New Economics*, New York: Free Press.
- Europäische Kommission (2007): *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen*, [online]  
<http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- European Commission (2012): *Action Fiche for Egypt*, [online] [https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/aap\\_egypt\\_part\\_2\\_2012\\_ad\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/aap_egypt_part_2_2012_ad_1.pdf)
- Fadel, Charles / Bernie Trilling / Maya Bialik (2015): *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, Boston, Massachusetts: Center for Curriculum Redesign.
- Faschingeder, Gerald / Bernhard Leubolt / Pia Lichtblau / Oliver Prausmüller / Johannes Schimmerl / Angelika Striedinger; Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.) (2005): *Ökonomisierung der Bildung: Tendenzen, Strategien, Alternativen*, Wien: Mandelbaum.
- Faure, Edgar / International Commission on the Development of Education (1972): *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Feldmann, Klaus (2002): Professionalisierung und Interprofessionalisierung im Erziehungsbereich, in: Feldmann, [online] [http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/professionalisierung-im-erziehungsbereich.html?file=tl\\_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/feldmann\\_%20professionalisierung.pdf](http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/professionalisierung-im-erziehungsbereich.html?file=tl_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/feldmann_%20professionalisierung.pdf) [04.03.2020].
- Financial Times (2019): A new president and new role for the World Bank, in: *Financial Times (FT)*, [online]  
<https://www.ft.com/content/daf07ec8-1335-11e9-a581-4ff78404524e> [02.09.2019].
- Flick, Uwe (2002): *An introduction to qualitative research*, 2. Aufl., Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Nina Baur / Jörg Bläsius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 411–423.
- Flick, Uwe (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Stuttgart: UTB.
- Flick, Uwe (1996): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Flick, Uwe (2003): Qualitative Sozialforschung - Stand der Dinge, in: Barbara Orth / Thomas Schwietring / Johannes Weiß (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven*, S. 309–322, doi: 10.1007/978-3-322-95017-8\_19.

- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Flick, Uwe / Ernst von von Kardorff / Ines Steinke (2000): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Foerster, Heinz (1985): *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*, Berlin: Springer Vieweg.
- Foerster, Heinz von (1993): *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Forsyth, Patrick B. / Thomas J. Danisiewicz (1985): Toward a Theory of Professionalization, in: *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, Jg. 12, Nr. 1, S. 59–76.
- Fredrickson, James W. (1986): The Strategic Decision Process and Organizational Structure, in: *Academy of Management Review*, Jg. 11, Nr. 2, S. 280–297, doi: 10.5465/amr.1986.4283101.
- Freeman, Edward (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, First., Boston: Pitman.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Freud, Sigmund (1937): *Die endliche und die unendliche Analyse: Gesammelte Werke, Bd. XVI.*, London: Imago.
- Fullan, Michael (1991): *What's worth fighting for?: Working together for your school*, Ontario, Canada: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands in association with Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, Michael (1993): Why Teachers Must Become Change Agents, in: *The Professional Teacher*, Jg. 50, Nr. 6, S. 12–17, [online] <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>
- Fullan, Michael / Maria Langworthy (2014): *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*, [online] [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Funke, Joachim (2003): *Problemlösendes Denken*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gallin, Peter / Urs Ruf (2003): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 2: Spuren legen, Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*, 2. Aufl., Kallmeyer: Seelze-Velber.
- Gallin, Peter / Urs Ruf (1990): *Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*, Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) .
- Gamil, Marina (2018): Plan set to boost technical education in Egypt, in: *EgyptToday*, [online] <https://www.egypttoday.com/Article/2/51948/Plan-set-to-boost-technical-education-in-Egypt> [07.03.2020].
- Geißler, Karlheinz A. / Frank Michael Orthey (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, in: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002(49): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?*, S. 69–79, [online] <http://www.die-bonn.de/id/1732>
- George, Paul S. (1984): Theory Z and Schools: What Can We Learn from Toyota?, in: *NASSP Bulletin*, Jg. 68, Nr. 472, S. 76–81, doi: 10.1177/019263658406847216.
- Glaser, Barney / Anselm Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Gläser, Jochen / Grit Laudel (2009): *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse*, 3. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Gläser, Jochen / Grit Laudel (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Weinheim: Beltz Verlag.

- Goddard, Roger D. / Wayne K. Hoy / Anita Woolfolk Hoy (2000): Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement, in: *American Educational Research Journal*, Jg. 37, Nr. 2, S. 479–507, doi: 10.3102/00028312037002479.
- Government of Canada (2018): The 2030 Agenda for Sustainable Development, in: GAC, [online] [https://www.international.gc.ca/world-monde/issues\\_development-enjeux\\_developpement/priorities-priorites/agenda-programme.aspx?lang=eng](https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development-enjeux_developpement/priorities-priorites/agenda-programme.aspx?lang=eng) [09.03.2020]
- Green, Norm / Kathy Green (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*, Seelze: Kallmeyer-Verlag.
- Gross, Dieter (2002): Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 25, Nr. 1, S. 34–38, [online] [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6181/pdf/ZEP\\_2002\\_1\\_Gross\\_Implementierung\\_der\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6181/pdf/ZEP_2002_1_Gross_Implementierung_der_Bildung.pdf)
- Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005): „Und nun endlich an die Arbeit!“, *Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation - Erziehung - Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung, in: Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. Aufl., Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–83.
- Güthoff, Friedhelm / Heinz Sücker (2001): *Handbuch Kinderrechte: Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hall, Edward / Mildred Reed Hall (1990): *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Ewald Terhart / Hedda Bennewitz / Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, München: Waxmann, S. 418–441.
- Haßler, Björn / Inka Stock / Jens Schaffer / Enno Winkler / Assèta Kagambèga / Gesine Haseloff / Joe Watson / Melissa Marsden / Rebecca Gordon / Kalifa Damani (2019): *Berufsbildung in Subsahara-Afrika: Eine systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes*, [online] <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-184013>.
- Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning*, 1. Aufl., Abingdon: Routledge.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Abingdon: Taylor & Francis.
- Heintel, Peter (2005): Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Grenzdialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte, in: Ewald Krainz / Peter Heintel / Gerhard Falk (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 15–33.
- Heitmann, Kaja (2013): *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*, New York: Springer Publishing.
- Helal, Hany / Mohamed Megahed (2016): On the Reform of Technical Education and Vocational Training in Egypt, in: *ppt download*, [online] <https://slideplayer.com/slide/12829661/> [09.03.2020].
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews [Lehrbuch]*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung, in: Sigrid Blömeke / Peter Reinhold / Gerhard Tulodziecki / Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 301–311.

- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme, in: *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, S. 163–202, doi: 10.1007/978-3-531-92759-6\_6.
- Hesse, Hans Albrecht (1972): *Berufe im Wandel: ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts*, Stuttgart: Enke
- Hitzler, Ronald / Anne Honer / Christoph Maeder (1994): *Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Berlin: Springer Vieweg.
- Hochreither, Peter (2004): *Fehlermanagement im Unternehmen: wie aus Fehlern Umsatz und Gewinn werden*, Göttingen: BusinessVillage.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: der Datengewinn, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: KZfSS*, Jg. 32, Nr. 2, S. 339–372.
- Hofmann, Johannes (1985): Analyse des Anwendungsbereiches von Problemlösungsmethoden, Dissertation, Volks- und Betriebswirtschaft, Berlin: Europäische Hochschulschriften.
- Hofstede, Geert (2001a): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, 2. Aufl., Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hofstede, Geert (2001b): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management.*, München: DTV-Beck.
- Hofstede, Geert / Gert Jan Hofstede / Michael Minkov (2010): *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition*, 3. Aufl., New York: McGraw-Hill Education.
- Holzbrecher, Alfred (2013): *Selbstständiges Selbstbestimmtes Selbstreguliertes Selbstgesteuertes Selbstwirksames Lernen*, PPT Präsentation, SS 2013: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Hussein, Mahmoud Taha (2015): Applying Tablets System in 13 Governorates with a total of 250000 devices costing EGP 400 m., Training 12000 Teachers on "e-Learning", Allocating EGP 1 b for schoolbooks printing tender", in: *youm7*, [online] <https://cutt.us/FbGSL> [07.03.2020].
- Hussein, Mahmoud Taha (2018): الجديد التعليم نظام فى المناهج استراتيجية يعلن شوقى طارق الدكتور [ Dr. Tariq Shawky kündigt die Lehrplanstrategie im neuen Bildungssystem an], in: *youm7*, [online] <https://bit.ly/2LCLN8P> [07.03.2020].
- Illeris, Knud (2006): Book Review: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning, in: *Human Resource Development Review*, Jg. 5, Nr. 3, S. 389–391, doi: 10.1177/1534484306290366.
- ILO (2017): *Apprenticeship in Egypt - Towards a unified system?*, [online] [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-cairo/documents/publication/wcms\\_616298.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-cairo/documents/publication/wcms_616298.pdf)
- ILO (2018): *Decent work in Egypt: 2017 results*, [online] <https://bit.ly/2QkSocD>.
- IOM / CAPMAS (2017): *Egypt Labour Market Report: Demographic Trends, Labour Market Evolution and Scenarios for the Period 2015–2030*, Cairo, Egypt: International Organization for Migration (IOM)
- Isaac, Sally Khalifa (2013): The EU's Democracy-Stability Dilemma Persists in Egypt, in: *e-International Relations*, [online] <https://www.e-ir.info/2013/08/01/the-eus-democracy-stability-dilemma-persists-in-egypt/>
- Jann, Werner / Kai Wegrich (2014): Lehrbuch der Politikfeldanalyse, in: Klaus Schubert / Nils Badelow (Hrsg.), *Phasenmodell und Politikprozesse: Der Policy Cycle*, 3., vollständig überarbeitete Auflage., München: Oldenbourg Wissensch.Vlg, S. 71–106.
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kapsos, Steven (2005): *The employment intensity of growth: Trends and macroeconomic determinants*, [online] [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_elm/documents/publication/wcms\\_143163.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/documents/publication/wcms_143163.pdf)



- Kharas, Homi / Eswar Prasad (2019): The leader the World Bank needs, in: *Brookings*, [online] <https://www.brookings.edu/opinions/the-leader-the-world-bank-needs/> [07.03.2020].
- Kissling, Hans J. (2005): Struktur des Bildungs- und Berufsbildungssystems in Deutschland, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich Dossier für die Jahrestagung des Club d’Affaires Franco-Allemand*, S. 11–16, [online] [https://www.bibb.de/dokumente\\_archiv/pdf/wd\\_74\\_berufl-bildung\\_deu\\_frankr.pdf](https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/wd_74_berufl-bildung_deu_frankr.pdf)
- Klieme, Eckhard / Frank Lipowsky / Katrin Rakoczy (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“, in: Manfred Prenzel / Lars Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, Münster, Westfalen u.a.: Waxmann, S. 127–146.
- Kloke, Katharina (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes (Organization & Public Management) (German Edition)*, New York: Springer Publishing.
- KMK (2000): „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen“: Beschluss der Kultusministerkonferenz, [online] [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf)
- Knipp, Kersten (2019): Ägyptische Revolution von Spanien aus? in: *Deutsche Welle*, [online] <https://www.dw.com/de/start-einer-%C3%A4gyptischen-revolution-von-spanien-aus/a-50482609> [09.03.2020].
- Knoblich, Günther (2002): Problemlösen und logisches Schließen, in: Jochen Müsseler / Wolfgang Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 643–700.
- Kohlberg, Lawrence (1964): Development of moral character and moral ideology, in: Martin L. Hoffman / Lois V. Hoffman (Hrsg.), *Review of child development research. Vol. 1*, New York: Russel Sage Foundation, S. 383–432.
- Kohlberg, Lawrence (1976): Moral stages and moralization: A cognitive-developmental approach, in: Thomas Lickona (Hrsg.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 33–51.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Korany, Bahgat / Rabab El-Mahdi (2014): *Arab Spring in Egypt: Revolution and Beyond*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Koschorke, Albrecht / Cornelia Vismann (1999): Die Grenzen des Systems und die Rhetorik der Systemtheorie, in: *Widerstände der Systemtheorie: kulturtheoretische Analysen zum Werk von Niklas Luhmann*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 49–60.
- Krais, Beate / Gunter Gebauer (2002): *Habitus*, Bielefeld, Deutschland: Transcript Verlag.
- Krapp, Stefanie (2004): *Culture Matters!: Kulturspezifische Analyse Der Einführung Einer Dualen Berufsausbildung in Ägypten*, London, England: Turnshare Ltd.
- Krapp, Stefanie (1999): The Educational and Vocational Training System in Egypt, in: *International Journal of Sociology*, Jg. 29, Nr. 1, S. 66–96, doi: 10.1080/15579336.1999.11770191.
- Krauss, Stefan / W. Blum / M. Brunner / M. Neubrand / J. Baumert / M. Kunter / M. Besser / J. Elsner (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften, in: Michael Neubrand / Stefan Krauss / Uta Klusmann / Werner Blum / Jürgen Baumert / Mareike Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, Münster: Waxmann, S. 135–161.

- Krüger, Jana (2014): *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*, New York, Vereinigte Staaten: Springer Publishing.
- Kuhl, Sebastian (2017): *Die SWOT-Analyse auf dem Prüfstand!* [online] <http://www.org-portal.org/fileadmin/media/legacy/SWOT-Artikel.pdf>
- Kunz Heim, Doris / Simone Rindlisbacher (2014): Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagement-verfahrens Q2E, in: Katharina Maag Merki / Roman Langer / Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*, Wiesbaden: Springer VS, S. 333–356.
- Kussau, Jürgen / Thomas Brüsemeister (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule., in: Herbert Altrichter /Thomas Brüsemeister/ Jochen Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, Siegfried / Claudia Krell (2016): *Qualitative Sozialforschung*, 6. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Landesakademie BW / IP Consult (2015): *ITEC Assiut: Inception Report*, Stuttgart, Esslingen: German Contribution to ITEC Assiut, Egypt [internes Dokument]
- Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung: eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lederer, Bernd / Anka Pawlik (2008): *Die Reflexionswerkstatt. Ein Leitfaden für die Bildungspraxis zur Bewältigung von betrieblichen Veränderungsprozessen*, Bonn: BIBB-Veröffentlichung.
- Leila, Reem (2019): Clearing the air before the new academic year starts, in: *Ahram Online*, [online] <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/50/1201/344626/Weekly/Egypt/Clearing-the-air-before-the-new-academic-year-star.aspx> [08.03.2020].
- Lempert, Wolfgang (1998): *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: eine Einführung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lerch, Roland (2005): *Einflussfaktoren auf den Erfolg des Problemlösungsprozesses in Projekten: eine empirische Studie an Kleinprojekten*, Bern: Peter Lang.
- Leuze, Kathrin / Tilman Brand / Anja P. Jakobi / Kerstin Martens / Alexander-Kenneth Nagel (2008): Analysing the two-level game: international and national determinants of change in education policymaking, Working Paper, TranState working papers, No. 72, [online] <http://hdl.handle.net/10419/24985>
- Lind, Georg (2009): *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- Lind, Georg (2015): *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lind, Georg (2011): Moralerziehung, in: Ewald Kiel / Klaus Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 39–50.
- LiPortal (o. J.): LiPortal - Das LänderinformationsportalWirtschaft & Entwicklung, in: *LiPortal*, [online] <https://www.liportal.de/aegypten/wirtschaft-entwicklung/> [11.03.2020].
- Lius, Esko (2015): The Action Plan for 21st Century Modern Learning and Extended Showcases, in: -, [online] [https://www.academia.edu/11972160/The\\_Action\\_Plan\\_for\\_21st\\_Century\\_Modern\\_Learning\\_and\\_Extended\\_Showcases](https://www.academia.edu/11972160/The_Action_Plan_for_21st_Century_Modern_Learning_and_Extended_Showcases) [09.03.2020].

- Loewe, Markus (2000): *Systeme der sozialen Sicherung in Ägypten: Entwicklungstendenzen, Erfahrungen anderer Geber und Ansatzpunkte für die deutsche Entwicklungszusammenarbeit*, Berlin, (Reports and Working Papers 4/2000): Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).
- Lotz, Miriam / Frank Lipowsky (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht - Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Gerlinde Mehlhorn / Karola Schöppe / Frank Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickelt & Kreativität fördern*, München, Deutschland : kopaed, S. 97–136.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main,: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung.*, Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Luhmann, Niklas (1972): *Rechtssoziologie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1986): The Autopoiesis of Social Systems, in: Felix Geyer / Johannes van der Zouwen (Hrsg.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-steering Systems.*, London: Sage, S. 172–192.
- Luhmann, Niklas / Dieter Lenzen (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas / Karl-Eberhard Schorr (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas / Karl-Eberhard Schorr (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maaz, Kai (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Mandl, Mischa (2012): *Habitus, Herkunft und Bildungserfolg: (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem*, Diplomarbeit, Soziologie, Darmstadt: TU Darmstadt.
- Marin, Bernd / Renate Mayntz (1991): *Policy Networks. Empirical Evidence and Theoretical Considerations*, Frankfurt/Boulder: Campus Verlag.
- Marope, P.T.M. / Chakroun / K Holmes (2015): *Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training*, Zaltbommel: Van Haren Publishing.
- Martin, Albert / Thomas Behrends (1998): Organisationsstrukturen als Determinanten des Entscheidungsprozesses in mittelständischen Unternehmen, in: *Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung, Heft 9, Lüneburg*
- Martinez-Zarzoso, Inmaculada (2018): *FEMISE research project FEM42-10 - Inequality and inclusive growth: Are education and innovation favoring firm performance and well-being? Returns to Vocational and University Education in Egypt*, [online]  
<https://www.euneighbours.eu/sites/default/files/publications/2018-03/FEM42-10-A.pdf>
- Maslow, A. H. (1958): A Dynamic Theory of Human Motivation., in: *Understanding human motivation.*, S. 26–47, doi: 10.1037/11305-004.
- Maudsley, Donald B. (1979): A theory of meta-learning and principles of facilitation: an organismic perspective, Doctoral dissertation, Toronto: University of Toronto.
- Mayer, Jürgen (1998): Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung, in: Axel Beyer (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, Hamburg: Krämer, S. 25–50.

- Mayntz, Renate / Hans-Ulrich Derlien / Eberhard Böhne (1978): *Vollzugsprobleme Der Umweltpolitik*, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mayntz, Renate / Fritz W. Scharpf / Fritz W. Scharpf (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus, in: Renate Mayntz (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 39–72.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayton, Joseph (2010): Umweltbewusstsein in Ägypten: Die ganze Welt ist ein Mülleimer - Qantara.de, in: Qantara.de - Dialog mit der islamischen Welt, [online]  
<https://de.qantara.de/inhalt/umweltbewusstsein-in-egypten-die-ganze-welt-ist-ein-mulleimer> [11.03.2020].
- Mazawi, Andre Elias / Ronald Sultana (2016): *World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab World: Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*, 1. Aufl., Abingdon,: Routledge.
- McGregor, Douglas (2006): *The Human Side of Enterprise*, 1. Aufl., New York: McGraw-Hill Education.
- Megahed, Mohammed (2017): *Success Stories of the Integrated Technical Education Clusters "ITEC's": Al-Amireya and Fayoum Models*, [online]  
[https://www.researchgate.net/publication/315520571\\_Success\\_Stories\\_of\\_the\\_Integrated\\_Technical\\_Education\\_Clusters\\_ITEC's\\_Al-Amireya\\_and\\_Fayoum\\_Models/link/58d39e89a6fdccd24d449309/download](https://www.researchgate.net/publication/315520571_Success_Stories_of_the_Integrated_Technical_Education_Clusters_ITEC's_Al-Amireya_and_Fayoum_Models/link/58d39e89a6fdccd24d449309/download)
- Megahed, Nagwa (2016): *Quality Education for All in Egypt: „Post 2015 Education Development Goal“*. Case Studies, [online]  
<http://schools.aucegypt.edu/GSE/Documents/Megahed%20Education%20Quality%20Post%202015%20CERS%20Report%202016%20%281%29.pdf>
- Mendelow, Aubrey L. (1981): *Environmental Scanning - the Impact of the Stakeholder Concept*, [online]  
<https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=icis1981>
- Messner, Rudolf (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung in der Lehrerbildung, in: Dorit Bosse / Lucien Criblez / Tina Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz : Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*, Magdeburg: PROLOG, S. 63–92.
- Meuser, Michael/ Ulrike Nagel (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Klaus Kraimer / Detlef Garz (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 441–471.
- Meuser, Michael / Ulrike Nagel (2010): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Barbara Friebertshäuser / Heike Boller / Sophia Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 457–471.
- Meuser, Michael / Ulrike Nagel (2005): ExpertInneninterviews –vielfach erprobt, wenig bedacht, ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Alexander Bogner / Beate Littig / Wolfgang Menz (Hrsg.), *ExpertInneninterviews –vielfach erprobt, wenig bedacht, ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*, 2. Aufl., Wiesbaden: Sowi Verlag, S. 71–92.
- Meuser, Michael / Ulrike Nagel; Lauth, Hans-Joachim / Detlef Jahn / Gert Pickel / Susanne Pickel (Hrsg.) (2009): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, John W. / Francisco O. Ramirez (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung, in: John W. Meyer (Hrsg.), *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 212–234.
- Mieg, Harald A. / Matthias Näf (2005): *Experteninterviews*, ETH Zürich: Institut für Mensch-Umwelt-Systeme (HES).

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit lehren. Leitfaden zum Kompetenzaufbau bei Lehrenden und Multiplikatoren, in: *BNE*, [online] <https://www.bne-bw.de/lehrende/weiterfuehrende-schule/bne-qualifizierungsmodule.htm> [09.03.2020].
- Ministry of Education (2014): *Strategic Plan for Pre-university Education 2014-2030: Egypt National Project*, Cairo: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2007): *National Strategic Plan for Pre-university Education Reform in Egypt: Towards an educational paradigm shift 2007/08 - 2011/12*, Cairo: Ministry of Education.
- Ministry of Education and Technical Education (2019a): Summary Statistics Pre-university education 2018/2019, in: *Emis.gov.eg*, [online] <http://emis.gov.eg/Site%20Content/matwaya/2019/matwaya2019.pdf> [11.03.2020].
- Ministry of Education and Technical Education (2019b): السنوي الإحصاء كتاب [Annual Yearbook], in: *Emis.gov.eg*, [online] [http://emis.gov.eg/Site%20Content/book/018-019/devolop\\_2019.html](http://emis.gov.eg/Site%20Content/book/018-019/devolop_2019.html) [11.03.2020].
- Ministry of Trade and Investment (2017): *Industry and Trade Development Strategy 2016-2020 Egypt*, [online] <http://www.mti.gov.eg/English/MediaCenter/News/PublishingImages/Pages/2017-Strategy/2017%20Strategy.pdf>
- Mintzberg, Henry (1992): *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Mintzberg, Henry (1990): The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management, in: *Strategic Management Journal*, Jg. 11, Nr. 3, S. 171–195, doi: 10.1002/smj.4250110302.
- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organizations*, London: Pearson.
- Mitchell, Ronald K. / Bradley R. Agle / Donna J. Wood (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, in: *The Academy of Management Review*, Jg. 22, Nr. 4, S. 853, doi: 10.2307/259247.
- Moneim, Doaa A. (2019a): Egypt's investment minister praises Egyptian-German cooperation in development, in: *Ahram Online*, [online] <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/1/64/337645/Egypt/Politics-/Egypys-investment-minister-praises-EgyptianGerman-.aspx> [07.03.2020].
- Moneim, Doaa A. (2019b): INTERVIEW: „Egypt's economic reforms were necessary, but insufficient,“ former World Bank consultant says, in: *EgyptToday*, [online] <http://english.ahram.org.eg/News/358016.aspx> [11.03.2020].
- Montenegro, Claudio E. / Harry Anthony Patrinos (2014): *Comparable estimates of returns to schooling around the world: Policy Research working paper*, [online] <http://documents.worldbank.org/curated/en/830831468147839247/Comparable-estimates-of-returns-to-schooling-around-the-world>
- Mutius, Bernhard von (2017): *Disruptive Thinking: Das Denken, das der Zukunft gewachsen ist*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Nairz-Wirth, Erna (2011): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu, in: Michael Schratz / Angelika Paseka / Ilse Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken*, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 163–186.
- Nathanson, Ruby (2016): *Länderbericht Ägypten: Study der Hans-Böckler-Stiftung*, No. 318, [online] <http://hdl.handle.net/10419/130705>
- Niederberger, Marlen / Sandra Wassermann (2014): *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, New York: Springer Publishing.

- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession?*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- OECD (2015): *Schools for skills: a new learning agenda for Egypt*, [online]  
<https://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf>
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Margret Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Arnold Combe / Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 70–183.
- O’Hanlon, James (1983): Theory Z Influences Educational Leadership, in: *Educational Leadership*, Jg. 40, Nr. 5, S. 16–18.
- OHCHR (o.J.) Repressive new NGO law deeply damaging for human rights in Egypt – Zeid: in: *United Nations Human Rights Office of the High Commissioner (OHCHR)*, [online]  
<https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21678&LangID=E> [06.03.2020].
- Oser, Fritz / Jean-Luc Patry (1990): *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*, Freiburg: Päd. Inst. der Univ. Freiburg.
- Ouchi, William (1981): *Theory Z: How American Business Can Meet The Japanese Challenge*, Amsterdam: Adfo Books.
- Page, Catherine G. (2002): The Determination of Organization Stakeholder Salience in Public Health, in: *Journal of Public Health Management and Practice*, Jg. 8, Nr. 5, S. 76–84, doi: 10.1097/00124784-200209000-00009.
- Pappi, Franz / Thomas König (1995): Informationsaustausch in politischen Netzwerken, in: Dorothea Jansen / Klaus Schubert (Hrsg.), *Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven*, Marburg: Schüren, S. 111–131.
- Parsons, Talcott (1964): *Social Structure and Personality*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*, Chicago, USA: Free Press.
- Parsons, Talcott / Edward Shils (1951): *Toward a General Theory of Action*, 1st. Aufl., Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Parsons, Wayne (1996): *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Paseka, Angelika / Michael Schratz / Ilse Schrittmesser (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung, in: Michael Schratz / Angelika Paseka / Ilse Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken*, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 9–45.
- Peters, Joel (2012): *The European Union and the Arab Spring: Promoting Democracy and Human Rights in the Middle East*, Amsterdam: Adfo Books.
- Pfadenhauer, Michaela (2007): „Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe“, in: Hartmut Holzmüller / Renate Buber (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen*, Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 449–461.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): *Professionalität: Eine Wissenssoziologische Rekonstruktion Institutionalisierten Kompetenzdarstellungskompetenz*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Pfister, Monika (2015): Wissen was wirkt – das eigene Unterrichten immer wieder bewusst reflektieren | Lernen sichtbar machen, in: *Lernensichtbarmachen*, [online]  
<https://www.lernensichtbarmachen.ch/2015/07/wissen-was-wirkt-das-eigene-unterrachten-immer-wieder-bewusst-reflektieren/> [10.03.2020].

- Pflitsch, Andreas (2015): Taha Husain und die Demokratisierung der Bildung in Ägypten: Das Meer des Wissens - Qantara.de, in: *Qantara.de - Dialog mit der islamischen Welt*, [online] <https://de.qantara.de/inhalt/taha-husain-und-die-demokratisierung-der-bildung-in-aegypten-das-meer-des-wissens> [09.03.2020].
- Primus, Arthur (2003): *Optimierung von Problemlösungsprozessen durch Wissensmanagement: Ein Vorgehensmodell*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Probst, Gilbert J. (1987): *Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*, Berlin: Parey.
- Putnam, Robert D. (1988): Diplomacy and Domestic Politics: The Logic of Two-Level Games, in: *International Organization*, Jg. 42, Nr. 3, S. 427–460, [online] <https://www.jstor.org/stable/2706785>
- Rauner, Felix / Georg Spöttl (2002): *Der Kfz-Mechatroniker: vom Neuling zum Experten*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Reda, Lolwa (2018): New Cumulative Secondary School System to be applied 2018/19, in: *EgyptToday*, [online] <https://www.egypttoday.com/Article/1/57333/New-Cumulative-Secondary-School-System-to-be-applied-2018-19> [07.03.2020].
- Reetz, Lothar (1984): *Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiber, Karin (2006): Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6, S. 20–23, [online] <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/1177>
- Reichenbach, Roland (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*, München: R. Oldenbourg.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001): *Wissen managen: Das Münchener Modell: Forschungsbericht Nr. 131*, [online] <https://core.ac.uk/download/pdf/12161774.pdf>
- Rieß, Werner / Christoph Mischo (2008): Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens zur Erfassung des systemischen Denkens in nachhaltigkeitsrelevanten Kontexten, in: *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, S. 215–232, doi: 10.1007/978-3-531-90832-8\_15.
- Ritzer, George (2006): *McDonaldization: The Reader*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*, Weinheim: Beltz Verlag.
- RT Arabic (2019): مصر.. تحويل 27 مدرسة فنية إلى مدارس عسكرية [Transformation von 27 beruflichen Schulen in Militärschulen], in: *RT Arabic*, [online] <https://bit.ly/2W4enb4> [09.03.2020].
- Saif, Mohamed (2019): أول طعن على نظام التعليم الجديد أمام مجلس الدولة [Die erste Herausforderung für das neue Bildungssystem vor dem Staatsrat], in: *Elwatannews*, [online] <https://www.elwatannews.com/news/details/4109514> [08.03.2020].
- Samir, Samar (2019): Egypt's annual water share declines by 5 billion cubic meter: Ministry, in: *EgyptToday*, [online] <https://www.egypttoday.com/Article/2/73285/Egypt%E2%80%99s-annual-water-share-declines-by-5-billion-cubic-meter> [11.03.2020].
- Sauer, Martina (2013): *Gesellschaftliche Steuerungschancen durch Elitenintegration? (Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung) (German Edition)*, 2000. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Sayed, Fatma (2006): *Transforming Education In Egypt: Western Influence and Domestic Policy Reform*, 1. Aufl., Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Schaffenrath, Maria (2008): *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schaffenrath, Maria / Ilse Wieser (2005): Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen, in: Silvia Exenberger / Paul Schober (Hrsg.), *Baustelle Lehrlingsausbildung*, Innsbruck: Studienverlag, S. 108–145.
- Schaltegger, Stefan (2003): An Introduction to Corporate Environmental Management: Striving for Sustainability, Sheffield: Greenleaf Publishing in: *Management of Environmental Quality: An International Journal*, Jg. 14, Nr. 4, S. 541–542, doi: 10.1108/meq.2003.14.4.541.4.
- Schaltegger, Stefan / Philipp Hasenmüller (2006): „Nachhaltiges Wirtschaften aus Sicht des „Business Case for Sustainability“, in: Ernst Tiemeyer / Karl Wilbers (Hrsg.), *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele*, Bielefeld, Deutschland: Bertelsmann Verlag, S. 71–86.
- Scharpf, Fritz (2000): *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung (German Edition)*, 2000. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Schedler, Kuno / John P. Siegel (2004): *Strategisches Management in Kommunen: Ein integrativer Ansatz mit Bezug auf Governance und Personalmanagement*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Schein, Edgar (1995): *Unternehmenskultur: ein Handbuch für Führungskräfte*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schmerbauch, Andrea (2017): *Schulleitung und Schulsteuerung: Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*, New York: Springer Publishing.
- Schneider, Volker / Frank Janning (2006): *Politikfeldanalyse: Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Schratz, Michael (2011): Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung, in: Hans-Ulrich Grunder / Katja Kansteiner-Schänzlin / Heinz Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer - Band 1-10: Band 6*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 19–54.
- Schratz, Michael / I. Schrittmesser / P. Forthuber / G. Pahr / A. Paseka / A. Seel (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung., in: Michael Schratz / Christian Kraler (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*, Münster: Waxmann, S. 123–137.
- Schütze, Fritz / K. Bräu / H. Liermann / K. Prokopp / M. Speth / J. Wiesemann (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation, in: Werner Helsper / Heinz-Hermann Krüger / Hartmut Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*, Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 333–377.
- SEKEM (2017): Gelernt, Lernen zu lieben, in: *SEKEM*, [online] <https://www.sekem.com/de/gelernt-lernen-zu-lieben/> [09.03.2020].
- SEKEM (2018): *SEKEM-Report 2018*, [online] <https://www.sekem.com/wp-content/uploads/2019/06/SEKEM-Report-2018-EN.pdf>
- SEKEM Future Council (2018): *SEKEM Vision and Mission 2057: Building a Sustainable Community For Egypt and the World*, [online] [https://www.sekem.com/wp-content/uploads/2018/10/SEKEM-Vision-2057\\_20180615-3.pdf](https://www.sekem.com/wp-content/uploads/2018/10/SEKEM-Vision-2057_20180615-3.pdf)
- Senge, Peter (1996): *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, Peter (2001): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, Peter / Art Kleiner / Charlotte. Roberts (1996): *Das Fieldbook zur 'Fünften Disziplin'*, Stuttgart: Klett-Cotta.



- Seufert, Sabine (2013): *Bildungsmanagement: Einführung für Studium und Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Seybold, Hans-Jörg / Werner Rieß (2005): Von der Umweltbildung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Erhebung des Ist-Standes an baden-württembergischen Grundschulen, in: Michael Schenk / Waltraud Holl-Giese (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*, Hamburg,: Verlag Dr. Kovac, S. 215–234.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, in: *Educational Researcher*, Jg. 15, Nr. 2, S. 4–14, doi: 10.3102/0013189x015002004.
- Shulman, Lee S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern, in: Ewald Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*, Köln, Wien: Böhlau, S. 145–160.
- Sikes, Patricia J. / Lynda Measor / Peter Woods (1985): *Teacher careers: Crises and Continuities*, London: Falmer Press.
- Simon, Fritz (2007): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*, München: Carl Hanser Verlag.
- Simon, Herbert A. (1976): From substantive to procedural rationality, in: *Method and Appraisal in Economics*, S. 129–148, doi: 10.1017/cbo9780511572203.006.
- Sliwka, Anne (2010): Chancengerechtigkeit und Exzellenz. Was das deutsche Schulsystem von Kanada lernen kann, in: Vodafone Stiftung (Hrsg.), *Herkunft und Chance. Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen*, Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 38–57.
- Sliwka, Anne / Britta Klopsch (2018): Warum der Blick nach Alberta lohnt, in: *Das Deutsche Schulportal*, [online] <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/warum-der-blick-nach-alberta-lohnt/> [27.03.2020].
- Smith, Karen (2008): *European Union Foreign Policy in a Changing World*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Social Justice Platform (2019): Tablets and Education! in: *Social Justice Platform*, [online] <https://sjplatform.org/tablets-and-education/?lang=en> [07.03.2020].
- Spitzer, Manfred (2012): *Digitale Demenz*, München: Droemer Knaur.
- SRU (2012): *Umweltgutachten 2012: Verantwortung in einer begrenzten Welt*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steffens, Ulrich / Dieter Höfer (2016): *Lernen nach Hattie: Wie gelingt guter Unterricht?*, Weinheim,: Beltz Verlag.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, in: Arno Combe / Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 49–69.
- Stiglitz, Joseph (2007): *Making Globalization Work*, Reprint., New York: W. W. Norton & Company.
- Stopikowska, Malgorzata / Yasser Mohamed El-Deabas (2012): The Education System in Egypt: Contexts, Frame and Structures, in: *Problems of Education in the 21st Century*, Jg. 40, S. 129–144, [online] [http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol40/129-144.Stopikowska\\_Vol.40.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol40/129-144.Stopikowska_Vol.40.pdf)
- Strauss, Anselm / Juliet Corbin (1994): Grounded theory methodology: An overview, in: Norman K. Denzin / Yvonna S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Kanada: SAGE Publications, S. 273–285.
- Streeck, Wolfgang (2013): *Gekaufte Zeit: die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Struck, Peter / Ingo Würtl (2001): *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft.*, München: Dtv.
- Suchman, Mark C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches, in: *Academy of Management Review*, Jg. 20, Nr. 3, S. 571–610, doi: 10.5465/amr.1995.9508080331.

- Sustainable Development Strategy (SDS) (2015): *Egypt Vision 2030*, [online]  
[https://www.arabdevelopmentportal.com/sites/default/files/publication/sds\\_egypt\\_vision\\_2030.pdf](https://www.arabdevelopmentportal.com/sites/default/files/publication/sds_egypt_vision_2030.pdf)
- Świtała, Eugeniusz Stanisław (2012): The professional role of a teacher in the era of globalization on the example of Poland, in: *Educational Research eJournal*, Jg. 1, Nr. 1, S. 61–70, doi: 10.5838/erej.2012.11.05
- Tawil, Sobhi / Marie Cougoureux (2013): *Revisiting Learning: The treasure within - Assessing the influence of the 1996 Delors Report*, Paris: UNESCO.
- Terhart, Ewald (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen*, Hannover: Kallmeyer.
- Terhart, Ewald (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: Barbara Friebertshäuser / Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München: Juventa, S. 27–42.
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen, in: Werner Helsper / Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224.
- Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2007): Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung, in: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, Jg. 35, Nr. 1, S. 2–14, [online]  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5484/pdf/UnterWiss\\_2007\\_1\\_Terhart\\_Standards\\_Einfuehrung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5484/pdf/UnterWiss_2007_1_Terhart_Standards_Einfuehrung_D_A.pdf)
- Terhart, Ewald / Eckhard Klieme (2006): Kooperation im Lehrerberuf — Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Nr. 2, S. 163–166, [online]  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Terhart\\_Klieme\\_Kooperation\\_Lehrerberuf\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf)
- Tramm, Tade (2014): Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung, in: H.-Hugo Kremer / Tade Tramm / Karl Wilbers (Hrsg.), *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension*, S. 95–116, [online]  
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/oekonomischessystemverstaendnisundsystemischesdenkenalsdimensionenkaufmaennischerbildung.pdf>
- Treib, Oliver (2015): Akteurzentrierter Institutionalismus, in: *Handbuch Policy-Forschung*, S. 277–303, doi: 10.1007/978-3-658-01968-6\_11.
- Trumpa, Silke / Doris Wittek / Anne Sliwka (2017): *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Tsebelis, George (1995): “Decision Making in Political Systems: Veto Players in Presidentialism, Parliamentarism, Multicameralism and Multipartyism.”, in: *British Journal of Political Science*, Jg. 25, Nr. 3, S. 289–325, [online] <https://www.jstor.org/stable/194257>
- UNESCO (2015): *Education for all in Egypt 2000-2015: a national assessment*, [online]  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229905>
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, [online]  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2018): *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*, UN, New York, doi: 10.18356/22b0ce76-en

- UNESCO (2011): *ICT Competency Framework for Teachers*, [online]  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2014): *Technical and vocational teachers and trainers in the Arab region: A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development*, [online]  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231160>
- UNESCO/ILO (2002): Technical and vocational education and training for the twenty-first century: UNESCO and ILO recommendations | VOCEDplus, the international tertiary education and research database, in: *UNESCO-UNEVOC*, [online]  
<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A8115> [11.03.2020]
- UNESCO-UNEVOC (2004): The Bonn Declaration on Learning for Work, Citizenship and Sustainability, in: *UNEVOC.UNESCO*, [online]  
[https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/pubs/SD\\_BonnDeclaration\\_e.pdf](https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/SD_BonnDeclaration_e.pdf) [11.03.2020]
- UNESCO-UNEVOC (2012): *World TVET Database Egypt*, [online]  
[https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase\\_egy\\_en.pdf](https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase_egy_en.pdf)
- UNICEF (2015): *The Investment Case for Education and Equity*, New York: UNICEF.
- UNICEF MENA Regional Office (2017): *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills*, [online]  
[http://www.lsce-mena.org/uploads/resources/lsce\\_\(171002\)/171020\\_CPF\\_Report\\_\(website\).pdf](http://www.lsce-mena.org/uploads/resources/lsce_(171002)/171020_CPF_Report_(website).pdf)
- United Nations (2015): *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, [online]  
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNODC (2017): Sustainable Development Goals, in: *United Nations Office of Drugs and Crime*, [online]  
<https://www.unodc.org/southeastasiaandpacific/en/sustainable-development-goals.html> [10.03.2020]
- Vester, Frederic (2002): *Die Kunst, vernetzt zu denken.*, München: Dtv.
- Viczko, Melody (2016): A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning, by Michael Fullan and Maria Langworthy, in: *Leadership and Policy in Schools*, Jg. 15, Nr. 2, S. 231–233, doi: 10.1080/15700763.2015.1073331.
- Wataninet (2011): Don Bosco Institute, in: *Watani*, [online]  
<http://en.wataninet.com/features/education/don-bosco-institute/4983/> [09.03.2020]
- Weber, Max (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie 1*, Stuttgart: UTB.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft Und Gesellschaft. Grundriss Der verstehenden Soziologie. 5., Revidierte Auflage, Besorgt Von Johannes Winckelmann*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, Jg. 21, Nr. 1, S. 1–19, [online] <http://www.jstor.org/stable/2391875>
- Weidner, Frank (1995): *Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung: eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinert, Franz (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinert, Franz E. / Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke (1990): Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen, in: Lutz-Michael Alisch / Jürgen Baumert / Klaus Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28)*, Braunschweig: TU Braunschweig, S. 173–20

- Whitty, Geoff (2008): Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic, in: Bryan Cunningham (Hrsg.), *Exploring professionalism*, University of London, London: Institute of Education, S. 28–49.
- Wilde, Annett / Mareike Kunter (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in: Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, Stuttgart: UTB, S. 299–317.
- Willis, Katie (2011): *Theories and Practices of Development*, Abingdon: Routledge.
- Willke, Helmut (2003): Auf dem Weg zur intelligenten Organisation: Lektionen für Wirtschaft und Staat, in: Norbert Thom (Hrsg.), *Wissensmanagement im privaten und öffentlichen Sektor. Was können beide Sektoren voneinander lernen?* Zürich: vdf Hochschulverl. an der ETH Zürich, S. 77–98.
- Willke, Helmut (2004): *Einführung in das systemische Wissensmanagement*, 1. Aufl., Heidelberg: Auer
- Willke, Helmut (1991): *Systemtheorie: eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*, Stuttgart: G. Fischer
- Wilson, James (1966): Innovation in Organization: Notes toward a Theory, in: James D. Thompson (Hrsg.), *Approaches to Organizational Design*, Pittsburgh: PA University of Pittsburgh Press, S. 193–218.
- Windhoff-Héritier, Adrienne (1987): *Policy-Analyse: eine Einführung*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wollny, Volrad / Herbert Paul (2015): Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften, in: *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, S. 189–213, doi: 10.1007/978-3-658-01687-6\_10
- World Bank (1999): Education sector strategy (English) | The World Bank, in: *World Bank (WB)*, [online] <http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/Education-sector-strategy> [1]
- World Bank (2005): *Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa*, [online] [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/TVET\\_Knowledge\\_Economy.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/TVET_Knowledge_Economy.pdf)
- World Bank (2010): *SABER Teacher Country Report: Egypt 2010. Systems Approach for Better Education Results*, Washington, DC: World Bank.
- Youngs, Richard (2014): *Europe in the New Middle East: Opportunity or Exclusion?* Oxford: Oxford University Press.
- Yousef, Hoda A. (2012): Seeking the Educational Cure, in: *European Education*, Jg. 44, Nr. 4, S. 51–66, doi: 10.2753/eue1056-4934440403.
- Zaalouk, Malak / Pete Bradshaw / Ronald Sultana (2016): *Building the Capacity of Faculties of Education: Case Studies of a TEMPUS Journey in Peer Learning and Transformations in Teacher Education*, Cairo: Middle East Institute for Higher Education.
- Zaki, Nada (2018): Minister of Education: School reforms rolled out with success, in: *Ahram Online*, [online] <http://english.ahram.org.eg/NewsContent/1/64/312758/Egypt/Politics-/Minister-of-Education-School-reforms-rolled-out-wi.aspx> [08.03.2020].
- Zierer, Klaus (2015): *Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning*, Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS).
- Zöttl, Ines (2019): Künftiger Weltbank-Chef: Die Stunde der Zwerge, in: *DER SPIEGEL, Hamburg, Germany*, [online] <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/weltbank-jim-yong-kim-und-donald-trump-trennt-ein-tiefer-graben-a-1247120.html> [07.03.2020].